

VICENTE SISTO CAMPOS*

FLEXIBILIZACIÓN LABORAL DE LA DOCENCIA
UNIVERSITARIA Y LA GEST(AC)IÓN
DE LA UNIVERSIDAD SIN ÓRGANOS

UN ANÁLISIS DESDE LA SUBJETIVIDAD LABORAL
DEL DOCENTE EN CONDICIONES DE PRECARIEDAD^{1Y2}

Las partes dejan constancia que la naturaleza de este contrato es de arrendamiento de Servicios Profesionales y que, en consecuencia, no le son aplicables las normas de la Legislación Laboral Chilena, sino las disposiciones del derecho privado, en especial las contenidas en los artículos N° 2006 y siguientes del Código Civil

Artículo Sexto del contrato que me vincula como docente a la Universidad
El Cuerpo sin Órganos: ya está en marcha desde el momento en que el cuerpo está harto de los órganos y quiere deshacerse de ellos o bien los pierde

Deleuze y Guattari (1997)

ESTA INVESTIGACIÓN ABORDA algo así como el órgano de un cuerpo sin órganos: el docente como órgano de una institución que

* Psicólogo, Doctor en Psicología Social por la Universitat Autònoma de Barcelona. Prestador de servicios de docencia e investigación para la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y para las Universidades ARCIS y Santo Tomás de Santiago de Chile.

1 Patricia: gracias por tu apoyo, tu compromiso, tus consejos, en definitiva, gracias por ser mi gran compañera de vida.

2 Esta investigación no se hubiera podido realizar sin la participación de Luis Pino, quien trabajó como ayudante, ni tampoco sin la colaboración de los investigadores de CLACSO, en particular de Patricia Dávalos.

ya está harta de mantener a sus órganos y deja de ser una entidad estable y permanente con órganos en su sitio que puedan interrelacionarse entre sí de un modo estable, sino que intenta formarse, instituirse (si es que puede usarse esta palabra aún), a través de una serie de flujos: flujos de demandas desde la sociedad, entendida como mercado de posibles *clientes*, flujos de competencias con las cuales responder a las demandas, competencias desempeñadas por docentes en tanto prestadores de servicios no tangibles, flujos de deseo y seducción como elemento articulador.

Efectivamente la universidad había sido comprendida como referente cultural y reflexivo básico de la sociedad, espacio de diálogo y discusión propio de la racionalidad moderna fundado en el accionar de sus académicos, vistos como órganos permanentes de una institución fundamental de la sociedad moderna (Oyarzún, 2002). La universidad, por lo anterior, fue caracterizada por su solidez e inmanencia, las generaciones pasan y la universidad permanece durante cientos de años como espacio para la reflexión crítica de la sociedad (Oyarzún, 2002). La universidad como institución fundamental, unidad social relativamente estable y permanente, de límites claros y perennes, solidez para la reflexión certera de la sociedad moderna, solemnidad garantizada para la celebración de la razón. Esto es lo que menos caracteriza a la universidad que hoy comienza a gestarse y gestionarse en diversos rincones del planeta adquiriendo paulatinamente el estatuto propio de las empresas que prestan algún servicio a la sociedad, viviendo el proceso de dejar de ser una “institución” de la sociedad para pasar a ser tan sólo una “organización” del mercado (Ibarra, 2002), en el contexto de un proceso de reordenamiento coherente con las lógicas liberales que guían la lógica organizativa de la universidad al autofinanciamiento, orientando la producción de saberes y técnicas según las demandas de una sociedad, comprendida como capacidad de consumo.

Esta transformación se ha comenzado a desplegar en Chile desde comienzos de los años ochenta, en el marco del llamado *programa de modernización nacional* que impusieron las autoridades económicas de corte neoliberal durante la dictadura de Pinochet, políticas continuadas por los gobiernos socialdemócratas que le siguieron. Hoy Chile constituye un ejemplo de reformas neoliberales en la educación superior *ya ocurridas* (Germano, 2001), considerándose a Chile el paradigma por excelencia de un país que “abre la educación superior al libre mercado y a los procesos de privatización, con la explícita

intención de convertir toda institución superior en una empresa privada y autofinanciada” (Austin citado por Germano, 2001: 232).

La investigación que aquí se presenta intenta abordar la transformación de la universidad chilena, la gestación de la universidad en el marco de la implantación de estas políticas de gestión propias de la empresa contemporánea en la administración y concepción de la universidad actual. Sin embargo no me interesa el análisis de esto a partir de la sola descripción de las nuevas acciones administrativas que lo caracterizan, o a partir del análisis de los índices de matriculación y egreso, o investigando cómo las universidades se sitúan, vía relaciones de propiedad o de convenios de servicios, en holdings de empresas privadas.

Ibarra (2002) sostiene que la línea más fructífera de investigación en torno a los cambios en la universidad debe ser el estudio de las consecuencias sociales y simbólicas de la reorganización de la universidad así como de sus consecuencias en la reinención de los modos de existencia de los distintos agentes locales, en particular los docentes, señalados como principales protagonistas del devenir universitario. Esta es la línea que he escogido para abordar la transformación universitaria desde la transformación de la docencia y sus formas de vinculación a la universidad.

Si el docente es el principal agente en el desarrollo cotidiano de la vida de la universidad, este debe ser uno de los principales apelados como responsables para el desarrollo de la transformación de la misma, a la vez que uno de los principales afectados por ello. Es así como en la línea de incorporar los métodos más eficientes de planeación de recursos humanos a la universidad (Slaughter y Leslie, 1997; Readings, 1997; Curry y Newson, 1998; Jary y Parker, 1998; Germano, 2001; Ibarra, 2002), hoy prolifera la contratación flexible en la educación superior chilena, constituyéndose como el elemento fundamental de la nueva organización del trabajo docente en Chile.

Este escrito pretende penetrar en el estudio de la mutación que vive la universidad a partir de cómo esta se concreta como transformación de la subjetividad de los docentes universitarios, actores fundamentales de esta institución, protagonistas de la acción universitaria, acción de docencia, de investigación, de servicios, de discusión y reflexión; en particular el objeto de este estudio son *los docentes universitarios en condiciones de precariedad laboral*, pues son ellos los que, mediante vinculaciones flexibles y bajo el amparo de *ninguna* legislación laboral, llevan a cabo la vida de la universidad de flujos, la uni-

versidad flexible, capaz de articularse y reordenarse según las demandas de la sociedad/mercado.

Así, el objetivo que espero cumplir en este escrito es *describir la construcción de subjetividad laboral en docentes que trabajan en condiciones de precariedad laboral en universidades chilenas*. Para ello primero pasaré a reseñar algunos antecedentes contextuales referentes a la precarización laboral del docente universitario como parte de la transformación de la universidad en Chile para, de ahí, pasar a la investigación misma. Esta es una investigación de carácter cualitativo que penetra en el análisis tanto de la voz de las políticas públicas de educación superior, como de las voces de los docentes que vivimos la flexibilización laboral, en la pretensión de dar cuenta de cómo el sujeto docente en condiciones de precariedad laboral es, por un lado, constituido como necesario y responsable en las políticas públicas de educación superior, a la vez que vivido heterogéneamente e incluso contradictoriamente tanto desde el placer como desde el dolor por parte de los sujetos sujetos a esta condición.

Con la investigación que aquí presento, espero tanto dar voz a un lugar silenciado del proceso actual de constitución de la universidad, como generar un espacio de discusión crítica y reflexiva en torno al sufrimiento y el goce de la vinculación laboral flexible en el contexto del trabajador docente en los albores del siglo XXI. Aspiro, con este texto, a facilitar un espacio en el cual sean posibles nuevos diálogos y nuevas articulaciones, ya no de resistencia, sino de redención y transfiguración de un sujeto docente en creciente atomización y desarticulación tanto colectiva como interna, esto como posibilidad de transfiguración para la misma acción formativa/reflexiva de la universidad.

ANTECEDENTES DE LA FLEXIBILIZACIÓN LABORAL DE LA DOCENCIA EN CHILE

Slaughter y Leslie (1997), en su influyente libro *Academic Capitalism*, señalan que a partir del crecimiento de los mercados globales las políticas nacionales de educación superior se han orientado fundamentalmente a la investigación aplicada y a la innovación, reduciendo además los subsidios directos del Estado a la universidad; así, la universidad debe resolver su subsistencia financiera mediante las tasas de matrícula que deben pagar sus alumnos, tasas que en los diversos países se han visto incrementadas vía concurso de fondos públicos para investigación aplicada, y a través de alianzas con empresas privadas.

La universidad estaría reconfigurándose así en torno a una nueva función, la de adaptar sus productos a las demandas del mercado. Hay potenciales postulantes a las universidades que demandan entrar a determinadas carreras, y a otras no; hay que ofertar lo que el mercado demanda. Las políticas gubernamentales, por otro lado, señalan ciertas áreas como prioritarias respecto de otras y, de acuerdo a ello, generan concursos de fondos de investigación o de desarrollo institucional para desarrollar productos (del saber) que satisfagan las demandas claramente definidas como prioritarias por el Estado; por lo tanto, las universidades que quieran conseguir esos fondos de financiamiento deberán desarrollar proyectos de investigación (y de formación) coherentes con los criterios claramente delimitados que se encuentran en las bases de los concursos, nuevamente ajustar sus productos a las demandas del mercado; en este caso *el Estado se autodefine como un comprador de servicios*. Finalmente, las empresas también son visualizadas como fuentes de ingresos para las universidades, mediante alianzas estratégicas, en las cuales el saber desarrollado por la universidad es una inversión con *copyright* para la empresa.

Las políticas del Banco Mundial son ilustrativas en esto (ver Johnstone, Arora y Experton, 1998), ahí quedan planteadas las líneas de lo que serán las políticas de educación superior en los distintos países: la flexibilización de las plantas académicas, ya que ello estimularía una mayor productividad, haciendo además más eficiente la gestión de recursos humanos al interior de la organización universitaria; y, junto a lo anterior y en consonancia, la reducción de los costos por estudiante, aumentándose la productividad. Productividad de formación, productividad de proyectos financiables.

Este modelo de universidad aconsejado por el Banco Mundial (Johnstone, Arora y Experton, 1998), y que Slaughter y Leslie (1997) han denominado de *Capitalismo Académico*, ha sido aplicado radicalmente en Chile desde los años ochenta. El campo de la educación superior fue entonces reconocido no sólo como un campo de intervención política (señalada como necesaria, ya que la universidad era efectivamente un espacio de pensamiento crítico), sino como un área de negocios digna de ser explotada. La reforma será concretada mediante el Decreto con Fuerza de Ley N° 3.541, de diciembre de 1980, y sus principales objetivos serán (Instituto Nacional de la Juventud, 1996): la búsqueda de una rápida diversificación institucional del sistema; la generación de un mercado de educación superior, cuyo mecanismo regulador será la *oferta y demanda de servicios de educación superior*; la disminución del peso y

gravitación de las universidades estatales a través de la separación de sus sedes regionales; y la reestructuración de la relación entre el Estado y las universidades orientada al progresivo autofinanciamiento de estas últimas. Es así que se transformó el mecanismo de financiamiento público siguiendo ahora la vía de autofinanciamiento mediante pago de matrículas por parte de los alumnos, prestación de servicios y participación en fondos concursables. Se ampliará considerablemente la oferta de matrículas mediante la incorporación amplia y bajo mínimas regulaciones de las universidades privadas; el supuesto que se ha manejado hasta ahora es que la competencia interinstitucional para obtener alumnos, prestar servicios y ganar los fondos concursables (vías de financiamiento) serían el mejor mecanismo de autorregulación del sistema. El deber del Estado consiste simplemente en regular el mercado, por ejemplo, mediante sistemas de información transparentes para los usuarios. Esta forma de organización impone demandas organizativas que acarrearán, entre otros elementos, la flexibilización laboral de la docencia.

Fueron las universidades privadas las que crecientemente impusieron el estilo de gestión de las empresas privadas basado en la externalización de toda clase de servicios (cobros, limpieza, vigilancia, etc.) incluyendo los servicios académicos; este estilo se constituirá en un ejemplo de eficiencia también para las universidades estatales tradicionales que paulatinamente disminuirán sus plantas académicas privilegiando la contratación flexible. Así aumentará rápidamente en todo el sistema universitario la contratación de sus académicos en tanto prestadores independientes de servicios, en este caso de servicios de docencia, asesoría técnica e investigación. Lamentablemente, ya que los docentes no son contratados como trabajadores sino como prestadores de servicios, se encubre la proliferación de esto. No hay estadísticas al respecto, y el Ministerio de Educación “prefiere no estudiar este fenómeno, ya que de sus resultados podría emerger un conflicto con el mercado de educación superior”³. En todo caso, según los *Índices 2004* que publica el Consejo Superior de Educación, de los 48 mil docentes con los que cuenta todo el sistema de educación superior⁴, sólo un 30% se

3 Entrevista realizada a un investigador del Ministerio de Educación que prefirió guardar anonimato.

4 Esto incluye no sólo universidades sino también institutos politécnicos como los llamados institutos profesionales y centros de formación técnica.

encuentra vinculado a su institución con un contrato laboral estable de media jornada o más (Consejo Superior de Educación, 2004).

Como sea, los que trabajamos en el sistema podemos constatar que actualmente la mayor parte del personal docente es contratado por horas de docencia ejercida, rigiendo el mismo tipo de contrato de *prestación de servicios* que regula las prácticas de consultoría⁵. Los docentes no tienen seguridad social, previsión ni salud, convertidos en simples *prestadores de servicios*. Los servicios que prestan son *horas de docencia* en la asignatura en la que son expertos, horas de trabajo en asesoría o investigación; se les paga según el servicio prestado, y si no hay proyectos ganados, alumnos para hacer clases, ni asesorías técnicas, no hay pago alguno para el profesor. Así el trabajo docente, capital humano de la universidad, es maximizado como recurso, reduciendo sus costos y aumentando sus beneficios sobre el proceso productivo en el cual se sustenta cada universidad. La flexibilización laboral encuentra en la universidad un nuevo campo, el docente del modelo neoliberal es un *trabajador precario*, sometido a la flexibilización contractual y a la precarización de sus condiciones no sólo contractuales, sino ocupacionales en general, es decir, las físicas y materiales propias del puesto de trabajo, y de su vinculación social a la organización. Efectivamente en este caso se puede aplicar la noción de trabajo precario ya que, tal como plantea Offe, “el contrato laboral falla tanto en asignar un ‘sitio’ en la sociedad a un creciente número de personas, como en proporcionarles ingresos y protección adecuados” (Offe, 1997: 13). La universidad ha seguido así la línea precarizadora del resto de las empresas en Chile, apoyada en una legislación que ha tendido a ser cada vez menos restrictiva en lo que se refiere a condiciones laborales de los docentes, dejando gran parte de la regulación contractual en manos de la negociación individual, no colectiva, entre empresario (dueño de la universidad) y trabajador (docente) que, en los términos de los contratos de prestación de servicios, no es siquiera trabajador, por lo que no se corresponde la aplicación de las leyes laborales.

5 De acuerdo a lo conversado con los partícipes de esta investigación se podría estimar que en las llamadas universidades tradicionales (aquellas surgidas con anterioridad a 1980, de preferencia estatales) este tipo de vinculación laboral satisface aproximadamente a la mitad de las necesidades de personal, lo que se extrema en el caso de las privadas (surgidas gracias al mencionado Decreto con Fuerza de Ley N° 3.541, de diciembre de 1980), en cuyo caso puede llegar a ocupar el 100% de las necesidades de recursos humanos para docencia. Cabe destacar que cuando estas últimas señalan que tienen profesores de planta, por lo general es para cumplir funciones administrativas. La docencia se paga según prestación de servicios.

ACERCA DE ESTA INVESTIGACIÓN

La investigación que aquí se presenta intenta abordar las consecuencias subjetivas de estos procesos para los docentes universitarios en condiciones de precariedad laboral como principales actores comprometidos. Si la universidad, como institución, se concreta en las acciones que realizan sus actores, entonces las subjetividades construidas en estos contextos laborales universitarios son, por una parte, una de las consecuencias más relevantes de la producción institucional de la universidad, y por lo tanto es una arena relevante para diagnosticar los efectos de estas formas de gestión de la misma; y, por otra, esa misma subjetividad necesariamente enmarcará la acción de los docentes mediante la cual tiene lugar la universidad, por lo tanto también permite entender la base en la cual se está sustentando el quehacer universitario, permitiendo entender qué nuevos discursos y prácticas están participando de la gestación de las identidades de las instituciones y los sujetos en el ámbito de la educación superior.

LA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

Siendo el foco de esta investigación el estudio de la subjetividad, se utilizó metodología cualitativa siguiendo los caminos más relevantes que ha tomado esta disciplina investigativa durante los últimos años (Ibáñez e Iñiguez, 1996; Willig, 2001; Denzin y Lincoln, 2003; Lincoln y Guba, 2003; Gergen y Gergen, 2003; entre otros). La investigación no es un simple receptáculo o, más aún, espejo con la capacidad de representar límpidamente la realidad, asumiendo que la realidad está ahí y que nuestra racionalidad investigativa permite develarla y ofrecerla como un hecho. Más bien la investigación es un proceso como aventura (Willig, 2001), aventura en la cual se genera una verdad participativa (Gadamer, 1995), no en sí e independiente al sujeto, sino producto del diálogo y la coconstrucción (Gadamer, 1995; Denzin y Lincoln, 2003; Lincoln y Guba, 2003), coconstrucción generada socialmente, es decir, utilizando los recursos simbólicos mediante los cuales la sociedad se constituye y se produce, a la vez que reproduce, a sí misma (Potter y Wetherell, 1987). En efecto, la investigación, desde este punto de vista, intenta develar cómo, mediante las producciones simbólicas localizadas, se produce y reproduce un orden social, orden que produce localizaciones y sujetos (Parker, 1992; Serrano, 1996; Denzin y Lincoln, 2003).

Es así que se abordaron estrategias para producir datos que dieran cuenta del *sujeto docente universitario en condiciones de precariedad laboral* a partir de dos lugares de enunciación: el Estado y sus actuales Políticas de Educación Superior; a través de análisis documental, y los mismos Docentes Universitarios en Condiciones de Precariedad Laboral como centro de discursos y acciones cotidianas a partir de los cuales se articula, a través de entrevistas y una investigación autoetnográfica.

ACERCA DE LOS CRITERIOS MUESTRALES

Siguiendo los criterios proporcionados por la Grounded Theory (Glaser y Strauss, 1999) se procedió a un muestreo teórico tanto en el caso de los documentos como en el de los sujetos entrevistados, seleccionando según la riqueza de información que provean para los propósitos de estudio. El número de “unidades” es lo de menos, acabándose la recogida de datos cuando existe saturación de información. La *representatividad* en este tipo de estudio no se corresponde con la comprensión numérica/estadística con que ha sido utilizada en metodología cuantitativa; significa, por el contrario, que el/la participante está actuando como si estuviera en el *role*, donde lo importante sobre él/ella en la interacción no son sus cualidades personales sino el hecho de ser parte de una comunidad; es por ello que se lo llama participante o informante (Iñiguez y Antaki, 1994).

EL ANÁLISIS DOCUMENTAL

Consiste en la selección de una serie de documentos de cualquier tipo que puedan ser considerados productos habituales en el contexto a analizar y que pongan de manifiesto la relación a estudiar (Iñiguez y Antaki, 1994), en este caso la relación entre políticas de educación superior y docentes en condiciones de precariedad laboral. Se seleccionaron en total seis textos oficiales del Ministerio de Educación y cinco elaborados por dos autoridades que dirigen significativos organismos ministeriales vinculados a la Educación Superior (Consejo de Educación Superior y Comisión Nacional de Acreditación)⁶; cabe des-

6 Los textos seleccionados son: T1: Comisión de Estudio de la Educación Superior (1990); T2: Ministerio de Educación (1994); T3: Arellano (1997); T4: Arellano (2000); T5: Aylwin (2002); T6: Ministerio de Educación (2003). A lo anterior se agregó el siguiente material, cuya autoría corresponde a los principales asesores técnicos en educación superior de los gobiernos de la Concertación (coalición política gobernante desde 1990): T7: Brunner (1999a); T8: Brunner (1999b); T9: Brunner (1999c); T10: Brunner (2000); T11: Lemaitre (2001).

tacar que uno de ellos es tenido como mentor intelectual de las políticas de educación superior de los últimos trece años en Chile (Subercaseaux, 2002).

ENTREVISTAS ACTIVAS SEMIESTRUCTURADAS

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a siete sujetos que cumplieran las siguientes características⁷: que estén en condiciones de precariedad laboral, es decir, cuya vinculación a la universidad sea flexible; que mantengan una familia propia como signo de independencia socioeconómica; que el trabajo docente sea la principal fuente de sustento desde hace al menos tres años; y que tengan disponibilidad para la realización de las entrevistas.

Los entrevistados, hombres y mujeres docentes de edades entre 31 y 50 años, al trabajar en varias universidades a la vez como prestadores de servicios de docencia, mantienen en suma vínculos con catorce universidades privadas y siete universidades públicas tanto regionales como metropolitanas⁸.

Se adoptó la técnica de la entrevista activa-reflexiva (Holstein y Gubrium, 1995; Denzin, 2001), una interacción en la cual los dos partícipes (entrevistador y entrevistado) son asumidos como sujetos que interactúan abiertamente (aunque guiando la temática por una pauta flexible); el entrevistador se muestra como sujeto, poniendo sus ideas y juicios como opinión en el diálogo. La entrevista es acción, y es en tanto copartícipes de la acción que logramos aproximarnos a los procesos en los cuales la realidad adquiere sentido de un modo cotidiano: “La entrevista es un texto activo, un sitio donde los significados son creados y desarrollados” (Denzin, 2001: 25); es este encuentro conversacional el que puede “generar un contexto interpretativo de forma tal que las conexiones entre las prácticas de dar cuenta del entrevistado y las variaciones en contextos funcionales sean claras” (Potter y Wetherell, 1987: 166).

7 En aras de la confidencialidad, la descripción que se presenta intenta individualizar lo menos posible la caracterización, sobre todo teniendo en cuenta que los entrevistados son justamente académicos del área de las ciencias sociales en Chile, esfera que los posibles lectores de esta investigación podrían compartir.

8 A pesar de que la muestra aborda universidades privadas y públicas, regionales y metropolitanas, podría profundizarse más en las peculiaridades de las vinculaciones laborales que los sujetos establecen con cada uno de estos tipos, pudiéndose quizás establecer algunos diferenciales. Sin embargo, lo anterior escapa a los objetivos de esta investigación.

Las entrevistas fueron grabadas con un aparato magnetofónico y luego transcritas según convenciones de transcripción basadas en el sistema de Jefferson que permite destacar características del habla relevantes en la interacción (Sacks en Potter, 1998)⁹.

LA AUTOETNOGRAFÍA Y SU ADECUACIÓN PARA EL ESTUDIO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

La autoetnografía es una herramienta que crecientemente se empieza a emplear en metodología cualitativa (Alvesson, 1999; Denzin y Lincoln, 2002 y 2003; Ronai, 2002). Según Alvesson (1999) es un estudio y un texto en que el investigador-autor describe una escena cultural en la que él/ella es un/a participante activo/a, más o menos en condiciones iguales a las de otros participantes. El investigador trabaja en la escena misma y usa las propias experiencias, conocimientos y su acceso privilegiado al material empírico, en tanto participante cotidiano de la situación que estudia. Este autor sostiene que los académicos como sujetos de un fenómeno relevante de estudiar, y como poseedores de las herramientas para estudiarlo, pueden ser sujetos de su pro-

9 El sistema de Jefferson es ampliamente utilizado en etnometodología (Sacks en Potter, 1998). Permite, mediante los símbolos disponibles en una máquina de escribir o procesador de texto, destacar características del habla que los analistas conversacionales y de discurso consideran como relevantes en la interacción.

A continuación se detallan algunos elementos de este sistema (ver Potter, 1998: 293-294):

- Subrayar (se largo) indica palabras o partes de palabras que son acentuadas por el hablante.
- Los dos puntos (:) marcan la prolongación del sonido inmediatamente anterior (en:tonces), y cuantos más se utilicen, más larga es la prolongación (Ah::::).
- Las flechas preceden a subidas y bajadas marcadas de entonación (^Muy bi^en). El interrogante final marca una entonación interrogativa. Cabe señalar que no existe una correspondencia necesaria con expresiones que los participantes tratan como preguntas.
- Un punto final marca una entonación completa, no necesariamente un punto gramatical.
- La coma marca una entonación continua, no necesariamente una coma gramatical.
- Un guión (gra-gracias) marca una finalización brusca y perceptible de una palabra o sonido.
- Los corchetes marcan el inicio y final de una superposición en el habla ([]).
- Cuando se produce un cambio de turno sin interrupción, se marca mediante el símbolo 'igual' (=).
- Los números entre paréntesis (0,2) reflejan la duración de las pausas en segundos; un simple punto entre paréntesis (.) marca una pausa audible pero demasiado breve para ser medida.
- Las expresiones más sonoras se escriben en mayúscula.
- Cuando la persona que hace la transcripción tiene dudas sobre una palabra o expresión, la coloca entre paréntesis; si no puede resolver las dudas coloca unos paréntesis vacíos.
- Los comentarios clarificadores se colocan entre doble paréntesis ((se levanta)).
- La omisión del material de una cinta por razones de brevedad se indica encerrando tres puntos entre corchetes [...].
- El código que se coloca al final de una transcripción indica información de procedencia del fragmento; en este caso S1: 4 indica que el fragmento corresponde a la entrevista realizada al primer sujeto (S1) y aparece en la cuarta página de la transcripción (4).

pia observación, una observación reflexiva capaz de considerar como parte del análisis los efectos de la propia acción analítica. Es así que aquí dos autoetnógrafos (investigador principal y ayudante de investigación) realizaron un total de treinta y cinco observaciones de la propia participación, escritas en dos cuadernos de campo.

EL ANÁLISIS DE LOS DATOS A TRAVÉS DE ANÁLISIS DEL DISCURSO

La perspectiva analítica adoptada aquí fue el análisis de discurso emergido desde el desarrollo del giro lingüístico, la pragmática y la etnometodología. El discurso es comprendido como el “conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales” (Ibáñez e Iñiguez, 1996: 75), de modo tal que el Análisis de Discurso es el “estudio de cómo esas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones, es sacar a luz el poder del lenguaje como una práctica constituyente y regulativa” (Ibáñez e Iñiguez, 1996: 75); por lo anterior la interpretación que genera se apoya en un análisis fundamentalmente pragmático, mirando al lenguaje, a las explicaciones y descripciones, como formas de acción social.

Desde este punto de vista, el análisis debe describir los diversos *repertorios interpretativos* utilizados en el corpus en tanto elementos esenciales que los hablantes utilizan para construir versiones y que se conforman de una restringida gama de términos; “normalmente estos términos derivan de una o más metáforas clave, y la presencia de un repertorio está señalada por ciertos tropos o figuras del discurso” (Wetherell y Potter, 1987: 66); su configuración incluye la variabilidad de recursos, que aparentemente pueden ser contradictorios entre sí, pero que sin embargo presentan la misma función. Así la pregunta de investigación que guía al analista de discurso tiene relación con la construcción que realiza el discurso y la función que este tiene: cómo está articulado el discurso y qué es obtenido a través de esta construcción (Potter y Wetherell, 1987).

Esta investigación se orienta al análisis de la construcción de subjetividad. Desde el análisis del discurso, tal como se ha aplicado en Psicología Social, se entiende que “un sujeto, un sentido del ser, es una constitución localizada al interior de la esfera expresiva, la cual encuentra su voz a través de grupos de atributos y responsabilidades asignadas a él como a una variedad de otros objetos” (Parker, 1992: 9). Aquí se penetrará en la construcción de subjetividad a partir de una serie de recursos argumentativos marcando dos posiciones de enunciación rele-

vantes que hablan, demandan y constituyen un sujeto docente. Por lo anterior, para el análisis se conformaron dos corpus a analizar: el primero integrado por los textos oficiales que develan la voz de las políticas de educación superior; el segundo corpus se conformó con la voz de los docentes en condiciones de precariedad, utilizando para ello las transcripciones y las observaciones autoetnográficas. A continuación se presentan los resultados desglosados en estas dos voces analizadas.

ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS OFICIALES: LA VOZ MONOLÓGICA DE LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR. SUJETOS SUJETADOS A LA RAZÓN DE ESTADO

Los textos analizados dan cuenta del posicionamiento de la razón gubernamental, razón que se presenta como necesidad de Estado, en torno a la cual se justifican demandas orientadas a la transformación de la institución universitaria y, en particular, a la responsabilización del sujeto docente, a fin de que, a partir de los atributos y responsabilidades que le son asignadas, genere acciones estratégicas para que la universidad logre responder como institución a las demandas del medio. Tal como veremos, las acciones estratégicas que deben emprender los docentes en beneficio del Estado se corresponden justamente con su propia precarización laboral: he ahí su responsabilidad.

Es significativo como los diversos repertorios interpretativos utilizados construyen versiones del mundo, en tanto *hechos naturalizados*; la voz enunciativa se describe desde una posición omnisciente, desacreditando las versiones alternativas y ofreciendo sus demandas a la acción, como *la única alternativa realista* para el desenvolvimiento *correcto* de la universidad: la fuerza de los hechos obliga a la transformación de la universidad, y los docentes deben facilitar esa transformación.

LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO COMO *LA NATURALEZA* A LA CUAL DEBEN ADAPTARSE EL PAÍS Y LA UNIVERSIDAD

La sociedad del conocimiento aparece como una construcción naturalizada, da cuenta del entorno al cual la universidad debe responder; este entorno es descripto con fuerza naturalizadora; es decir, está ahí:

Los sistemas de educación superior están ante la necesidad de responder no sólo a un conjunto de nuevas demandas sino a cambios aún más radicales que están ocurriendo en su entorno. Me refiero a la emergencia a escala mundial de una forma de organización de las sociedades donde la productividad y la com-

petitividad de las partes integrantes –trátese de naciones, sistemas o empresas– dependen crecientemente de su capacidad para crear, procesar y aplicar eficientemente información basada en conocimientos. A esa nueva organización de las sociedades suele llamársele, indistintamente, economía basada en el conocimiento o sociedad de la información (T7).

Como primer elemento a destacar encontramos la utilización de lo que Mulkay y Gilbert denominan el discurso empiricista (en Potter, 1998). El texto plantea que “los sistemas de educación superior *están* ante la necesidad de...”; empleando esta fórmula gramatical quedan eliminados los sujetos productores de esta descripción. Por lo tanto la sociedad del conocimiento existe, independiente de cómo se la llame, y las universidades aparecen *constituidas* en la responsabilidad de responder a ella.

La retórica cosificadora, tal como es llamada por Potter (1998), tiene un efecto que no debemos perder de vista, y es que es una justificación post-hoc del orden institucional existente (Woolgard, 1988).

Siguiendo con este repertorio interpretativo ¿qué es, entonces, la sociedad del conocimiento?

Se trata de una forma de organización globalizante, cuyo vehículo son los mercados, y que se halla fundada en un ciclo de grandes transformaciones tecnológicas, permitiendo que sus partes más avanzadas funcionen interconectadas y en tiempo real. La *dinámica esencial* de este tipo de organización es la integración/exclusión –incluso de países enteros– según cual sea el grado efectivo de competitividad que alcanzan las diversas unidades. Vivimos pues en un mundo donde las posibilidades son tan grandes como las amenazas. Y nadie sabe hacia dónde se inclinará la balanza (T7).

Hoy, como nunca antes, el desarrollo de los países está ligado al conocimiento y al desarrollo de una gama cada vez más amplia de habilidades; como nunca, la riqueza (o pobreza) de las naciones –así como la de sus ciudadanos– depende de la calidad de sus sistemas de educación superior (T11).

Nuevamente la construcción de exterioridades aparece con claridad en este fragmento, las características con las cuales es descripta la sociedad del conocimiento son presentadas como independientes de cualquier agencia humana. Si leemos la descripción nos damos cuen-

ta de los efectos de esta sociedad del conocimiento: su vehículo son los mercados y su dinámica es la de exclusión/inclusión, lo que plantea efectos significativos en la lectura: o respondemos correctamente a la sociedad del conocimiento vinculando conocimiento y mercado o seremos excluidos (¡como país entero!). La única capacidad de agencia disponible es la de la educación superior, como respuesta; he ahí la responsabilidad de ella:

Efectivamente, desde el momento en que el conocimiento –y las personas adiestradas en su generación, uso y aplicación– se transforman en una pieza clave para la competitividad en todo orden de actividades, desde ese mismo instante, las instituciones que trabajan con conocimiento preparan a esas personas y reúnen productivamente a un grupo significativo de ellas, quedan puestas de inmediato en el ojo de la tormenta. Es lo que sucede actualmente a la universidad y a los sistemas nacionales de educación superior (T7).

Docentes y universidad son la pieza clave, he ahí los responsables de nuestra posible riqueza o pobreza, y ¿qué deben hacer para responder a la sociedad del conocimiento?

LA UNIVERSIDAD ESTÁ PETRIFICADA; POR LO TANTO DEBE MODIFICAR SU TRAYECTORIA

El repertorio interpretativo naturalizador que expone a la sociedad del conocimiento como el entorno al cual debe adaptarse la sociedad, adaptación que de no ser exitosa conlleva la pobreza y miseria del país, posiciona a la universidad como responsable. En este repertorio interpretativo la universidad es construida en el discurso como petrificada, quieta. Mediante la descripción factual, que utiliza recursos propios del discurso empirista como base para la construcción de versiones de mundo, de objetos y sujetos, este repertorio se caracteriza por ocupar una retórica ofensiva al desacreditar a la universidad en su proceso de aparición en el discurso.

Como ha dicho un gran historiador de las ideas, ya al momento de aparecer en el siglo XIII, la corporación universitaria de inmediato petrifica aquello que consolida en su seno. Junto con volver más potente a la inteligencia colectiva, al institucionalizarla la somete también al ritmo inevitable de las rutinas. El intelectual que abandona el monasterio y conquista su lugar en

la ciudad universitaria pronto se revelaría incapaz de elegir las soluciones del futuro (T7).

Pensamos que tampoco el tema ((los desafíos que impone la sociedad del conocimiento)) ha sido atendido debidamente por las propias comunidades universitarias. Ha llegado el momento de hacerlo y de proponer un debate innovador, valiente y crítico (T3).

Al señalar a la universidad como petrificada y al intelectual como incapaz de atender a los temas relevantes e incapaz de solución de futuro, lo que se está haciendo, junto con la desacreditación de la universidad y del intelectual en tanto actores, es, además, construir un argumento para su cambio y transformación, compitiendo implícitamente contra argumentos alternativos tales como, por ejemplo, que la universidad debiera seguir manteniendo su ordenación institucional tradicional (está petrificada) o que el cambio debiera ser decidido y pensado por los intelectuales que la conforman (no tienen iniciativa de atender los temas relevantes y no son capaces de soluciones).

A pesar de la aparente deshabilitación que hemos leído, la variabilidad de este repertorio incluye la habilitación de la universidad, estableciendo una retórica defensiva como parte del mismo repertorio:

Percibida a ratos como una institución conservadora –“torre de marfil” solía decirse en mi época de estudiante– ella ha mostrado ser, al mismo tiempo, fuente de renovación de las ideas y origen de muchos cambios en la sociedad. Apegada a sus tradiciones, sin embargo ha sido también, en ocasiones, hogar formativo del futuro (T7).

Tanto las universidades como el Estado queremos el cambio (T3).

Ambos fragmentos dan cuenta de una universidad que *puede* e incluso *quiere* cambiar. La aparente contradicción entre deshabilitación y rehabilitación de la universidad como posible agente de cambios desaparece cuando observamos la función constructiva que tienen estos argumentos: ambos reafirman la necesidad de que la universidad cambie, está mal tal como está, pero agregan el hecho de que puede hacerlo, ya que lo ha hecho otras veces, por ello *es responsable* de cambiar o no.

Con esta perspectiva S. E. ((Su Excelencia)) el presidente de la República expuso en el mensaje del 21 de mayo último que “el país necesita sus universidades y entidades de enseñanza supe-

rior para seguir creciendo y estar en condiciones de incorporarse a ese nuevo mundo de saberes y tecnología, de descubrimiento e innovación”. Para abordar desafíos y adecuarse en forma creativa al cambio y, a la vez, anticiparlo, el sistema de educación superior y nuestras universidades deben redoblar los esfuerzos de renovación y modernización (T3).

Esto nos trae de vuelta al tema que nos reúne hoy: la importancia de una gestión universitaria vigorosa, creativa y visionaria. No es el Ministerio de Educación el que lo pide, ni el gobierno, ni solamente la sociedad chilena: es el mundo en que vivimos el que demanda, la amenaza de quedarnos rezagados, una respuesta innovadora para la educación superior en la era del conocimiento (T5).

La universidad entonces es asignada como responsable de generar una respuesta ante las amenazas del mundo. Se repite la descripción factual (el estado del mundo) como argumentadora y encauzadora de responsabilidades para la universidad y sus sujetos: su responsabilidad se ejecuta en tanto genere conocimiento para el crecimiento del país.

Esto significa que la contribución de la educación superior al desarrollo nacional puede asumir múltiples formas, entre las cuales se destacan la función de investigación, la prestación de servicios a instituciones y organismos del medio externo, el desarrollo científico y tecnológico a través de diversos mecanismos y la formación de recursos humanos calificados. La vinculación del sector privado con la educación superior, que se ha venido incrementando sistemáticamente, constituye no sólo un aporte en términos de los recursos que genera, sino sobre todo una forma de mejorar la capacidad de las instituciones de educación superior para responder a los requerimientos del desarrollo (T3).

La universidad por lo tanto debe organizarse para generar conocimientos productivos; en un país en que la producción es completa responsabilidad de los privados y el Estado es un regulador del mercado, la vinculación con la empresa privada es la concreción de la respuesta al desarrollo.

EL NUEVO *MANAGEMENT* ES LA RESPUESTA

Lograr lo anterior implica modificaciones a la gestión interna. Este repertorio interpretativo señala la línea de transformaciones que

debe seguir la universidad que pueda ser tenida como responsable socialmente:

Los más recientes estudios subrayan con fuerza esta lección: que sólo allí donde hay instituciones innovativas –un autor las identifica como aquellas poseedoras de una actitud emprendedora o empresarial– están produciéndose cambios que permiten abordar los retos del futuro. Esas instituciones han alterado sus comportamientos habituales, se han rodeado con un anillo de unidades que actúan flexiblemente frente a los nuevos contextos de generación y uso del conocimiento, han aprendido a constituir equipos de tarea que se organizan flexiblemente con propósitos específicos, han revitalizado sus programas académicos tradicionales, han aceptado competir y salir más allá de sus límites físicos, han creado núcleos de liderazgo interno con un nítido perfil reformista y han diversificado sus fuentes de ingresos. De esa forma han empezado a cambiar; sobre la base de una tradición casi milenaria pero sin temor a re-inventarse en función del futuro (T7).

Como muestran recientes estudios internacionales, las universidades exitosas han adoptado nuevas formas de organizar su trabajo, sobre la base de responder a demandas; establecer proyectos y equipos que se congregan y disuelven con flexibilidad; emplear aproximaciones inter o transdisciplinarias; estimular la generación de patentes e, incluso, apoyar con capital de riesgo iniciativas que podrían generar un retorno comercial (T10).

La dirección del cambio pasa por incorporar las líneas de la administración contemporánea, el llamado nuevo *management*, que ofrece la flexibilización radical de la organización a través de la reinención discontinua de estas como estrategia de eficiencia. Lo anterior es descrito como un hecho, es una lección acreditada por los más recientes estudios; este recurso da autoridad a la descripción que se constituye en una demanda. No hay apelación posible. Esta forma de organización es *la* que permitirá generar una respuesta correcta al entorno; la descripción factual anula la opinión, inhabilita el diálogo, obliga a la acción prescripta.

La flexibilización de la organización universitaria implica necesariamente la flexibilización laboral del personal docente, tal como veremos. Por ello, este repertorio nos conecta inmediatamente con el objeto de esta investigación: la construcción del sujeto docente, en particular la construcción del sujeto docente en condiciones de flexi-

bilización laboral, condición que aquí, en el contexto de este estudio, ha sido definida como precariedad laboral.

LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO DOCENTE: SU DESACREDITACIÓN Y
LA DEMANDA PARA ASUMIR SU PROPIA FLEXIBILIZACIÓN LABORAL
COMO RESPONSABILIDAD

Las construcciones de sujeto, tal como son definidas por el análisis de discurso, son comprendidas como recursos para la acción, contribuyendo a estabilizar determinadas descripciones factuales incluyendo implicaciones de culpa, rechazo y defensa (Edwards y Potter, 1992). Tal como veremos, la descripción del docente será realizada desacreditando al docente tradicional, culpándolo, para, en definitiva, rechazar al docente en su posición tradicional, defendiendo al docente flexible como aquel que sí puede ser el centro de la constitución de una universidad responsable socialmente, es decir, capaz de responder al contexto natural de la sociedad del conocimiento.

Los maestros, o docentes, instauran [...] un monopolio sobre la enseñanza de esas artes, se organizan para defender sus intereses y obtienen un conjunto de fueros y derechos (T10).

Los profesores integran un grupo de estatus y obtienen privilegios que pronto se tornan favores –ya en el siglo XIII un célebre jurista reclamó para los hijos de doctores un derecho preferencial en la sucesión de cátedras vacantes–, arrastrando consigo el desprestigio y, después, a una crisis de la institución. Los miembros de la academia, dice Le Goff, “convierten las vestimentas y los atributos de su función en símbolos de nobleza. La cátedra, que ahora aparece cada vez más frecuentemente coronada por un palio o bóveda de aspecto señorial, los aísla, los exalta, los magnifica. El anillo de oro y la toca, el birrete, que se les da en el día del *conventus publicus* –hoy hablamos de ‘incorporación’– son cada vez menos insignias de funciones y cada vez más emblemas de prestigio” (T10).

Los docentes son constituidos como un grupo o elite que, además de ser incapaz de elegir soluciones de futuro (ver repertorio interpretativo de la universidad petrificada), se ha dedicado a defender sus privilegios, fueros y favores. Es así que son identificados como responsables del “desprestigio” y la “crisis de la institución”.

Al igual que el repertorio de desacreditación/acreditación de la universidad, este repertorio funciona de la misma manera. Se desesta-

biliza una posición bajo los recursos de la retórica ofensiva irónica ya que socava a la posición del docente como contestador a las políticas de educación superior propuestas, debido a que cualquier posibilidad de crítica o resistencia será consignada como defensa de privilegios respondiendo con ello a intereses propios; lo anterior implica una demanda por un cambio de actitud.

Las comunidades académicas, por su parte, deben hacer también un esfuerzo propositivo capaz de animar al resto del país y no parecer instituciones a la defensiva (T3).

El esfuerzo propositivo demandado consiste en su articulación en el nuevo orden institucional ofrecido por el modelo de administración “empresarial”.

Con esto cambian también algunos rasgos tradicionales de la corporación. Por ejemplo, se flexibiliza el mercado laboral de los académicos, las posiciones más altas de la jerarquía son sometidas a evaluación periódica y aumenta el número de profesores de media jornada o con contrato temporal, pues son ellos los más competentes para actuar en esos puntos de intersección. Aun quienes trabajan en las áreas más alejadas del ruido de la ciudad –como la filosofía y las humanidades– encuentran maneras interesantes de valorizar su producción intelectual. La gestión institucional adquiere un carácter inconfundiblemente empresarial (T10).

Tal como vemos, la nueva organización de la universidad, defendida como necesaria, describe con claridad cómo son los docentes “de media jornada o con contrato temporal [...] los más competentes para actuar” en aquella universidad que es capaz de responder a las demandas de la sociedad, emplazándose a los docentes a valorizar su producción intelectual según los nuevos cánones empresariales de la gestión universitaria.

Se ha desacreditado la postura de defensa de las tradicionales formas de vinculación laboral para enarbolar, bajo una descripción factual, el nuevo tipo de orden laboral en el que los docentes deben calzar si es que quieren ser tomados como responsables socialmente.

El Gobierno, estimados académicos, los invita a iniciar una nueva etapa de las relaciones entre el Estado y la universidad, pero en el fondo queremos invitarlos a que juntos construyamos un nuevo diálogo de la universidad con la sociedad.

Veo un futuro más dinámico y promisorio.

La comunidad académica chilena ha pasado y vencido pruebas mucho mayores que estas. He conversado en estos días con muchos académicos y he apreciado su enorme compromiso y convicción respecto de lo que hacen; al mismo tiempo, me ha impresionado cómo esta actitud convive con cierto escepticismo de poder transformar las estructuras que los rodean y condicionan. Siento que la comunidad académica está académicamente motivada y corporativamente escéptica. Esa es nuestra tarea: que la identidad de las corporaciones se funde en el entusiasmo de sus académicos.

Estimados amigos y amigas: las universidades en nuestra historia han encarnado la memoria y la esperanza. En nombre de ambas, los invito a este nuevo diálogo para crear y creer en ellas (T3).

El fragmento anterior es esclarecedor, se trata de un discurso a académicos de un ministro de Educación. Los docentes sí pueden y desean el cambio hacia una universidad responsable con la naturaleza de la sociedad contemporánea, sin embargo están corporativamente escépticos, es decir, continúan en una actitud de defensa de sus privilegios. La invitación es a dejar la defensa de los privilegios para entrar en el diálogo que propone el gobierno. Docentes desacreditados como defensores de privilegios, docentes motivados a tomar acciones responsables, si es que efectivamente están preocupados por la sociedad, como dicen.

La definición de acción responsable está clara. Bueno, en lo que me toca a mí, yo, viviendo como prestador de servicios desde hace ocho años, soy la interfaz entre universidad y la sociedad (¿debo estar contento?).

ACREDITACIÓN DEL LUGAR DEL ENUNCIADOR MEDIANTE LA DESACREDITACIÓN DE LOS OPUESTOS

Llama la atención cómo en los textos analizados, aparte de la utilización del discurso empirista, aparece con fuerza el recurso retórico de acreditar la posición desde la que se enuncia a partir de la retórica irónica destinada a ofender o desacreditar a posiciones contrarias. Además tiene otra función relevante: constituye dos posiciones extremas, las que aquí han sido llamadas los economistas y los críticos, entre las cuales se sitúa el lugar de enunciación desde donde se originan las demandas de la transformación universitaria.

La retórica irónica, según Potter (1998), al contrario del discurso empirista naturalizador que crea hechos como independientes al

enunciador, pone las descripciones opuestas como descripciones motivadas, deformadas o erróneas, en algún sentido. Así, los economistas abusan del lenguaje económico.

Lo anterior no significa dejarse llevar por la corriente y concluir, como a veces hacen algunos economistas, que la educación superior podría ser tratada exclusivamente como un bien privado el que, como tal, debería supeditarse a las fuerzas del mercado. Tal proposición es altamente peligrosa y por eso, seguramente, no se aplica en ningún país. Es demasiado evidente que hay beneficios sociales derivados de la educación superior que constituyen, propiamente, un bien público y, por eso mismo, corresponde que las instituciones que producen dicho bien reciban el apoyo de la sociedad (T8).

Sin embargo los que son más atacados con mayor frecuencia en los distintos documentos son los críticos a las reformas del sistema de educación superior que impulsa el Estado. Los críticos son construidos como desinformados respecto a lo que sucede en el mundo.

Efectivamente, no existe en la actualidad ninguna experiencia nacional donde se persiga el tipo de reordenamiento estatal de la educación superior que suele postularse entre nosotros (T7).

Es importante conocer ese contexto comparativo, de manera de poner nuestros problemas y soluciones en perspectiva. De lo contrario podemos pensar –como solemos hacer– que nuestra situación es excepcional y que por eso ameritaría, también, soluciones extraordinarias (T8).

Es así como la capacidad de enunciación de los críticos a las reformas aparece construida como *teñida* por intereses ideológicos, de modo que con sus disputas lo que hacen al hablar, al criticar, es retrotraer discusiones ideológicas ya superadas; esto deja claro el procedimiento de adjudicar intereses, en este caso ideológicos, a las posiciones contrarias.

De hecho, suele argumentarse que tales cambios, así como su reflejo en las políticas de educación superior, tendrían que ver con el supuesto predominio del pensamiento neo-liberal [...] Por de pronto, llama la atención que gobiernos de muy distinta persuasión como acabamos de ver, incluso opuestos en sus filosofías y las acciones que emprenden, sin embargo persigan políticas similares en el ámbito de la educación superior.

Luego, cualquiera sea la influencia de las ideologías en esta materia, ella parece ser bastante limitada (T7).

Por otra parte su posicionamiento es erróneo, pues dicen defender a la universidad pública, sin embargo, si se les hiciese caso tendríamos un sistema elitista de educación superior, esto ya que los críticos son contrarios a la masificación de la educación superior mediante la apertura a la creación de universidades privadas.

Curiosamente, hay quienes alegan que no deberíamos aumentar la cobertura del nivel terciario, pues podría producirse una “saturación” de los respectivos mercados profesionales. De prevalecer ese criterio, lo que resultaría es limitar la educación superior sólo para los hijos provenientes de los hogares de ingresos medios y altos (T8).

Es así como los críticos aparecen como concentrados en disputas irrelevantes, guiadas por intereses ideológicos, perdiendo de vista temas fundamentales como la gestión y la eficacia.

En cualquier caso, no se avanzaría mucho con hablar de un mayor gasto para la educación superior si a la vez no se habla de la gestión y eficiencia del sistema, pues sabemos que el gobierno tiene recursos limitados y que debe asegurar que estos sean usados con el máximo de eficiencia y focalización hacia los que más lo necesitan (T8).

De este modo se refuerza una posición de enunciador como sin intereses, capaz de dar cuenta de la situación real de la universidad y de las políticas universitarias. Se socavan las versiones alternativas minando las posiciones desde las cuales son enunciadas haciéndolas aparecer como ignorantes, interesadas y erróneas; la descripción de esas versiones opuestas como “extremas” refuerza la idea de que la posición defendida es imparcial y sin intereses. Estos recursos retóricos son fundamentales para dar fuerza de verdad a la propia descripción. Se naturaliza una necesidad, naturalización que depende de una posición de enunciación desinteresada y ecuaníme y que por tanto nos fuerza a confiar en su descripción, descripción que da cuenta de la flexibilización de la docencia universitaria como una necesidad insoslayable.

El desinterés mostrado a través de la posición de distancia, evidente en las formas gramaticales con las cuales son generadas las descripciones; la llamada “perspectiva internacional”, que refuerza la autoridad que da crédito a la descripción; y, por último, la desacredi-

tación de las alternativas contrarias, son todos recursos que dan autoridad a las construcciones de mundo, universidad y sujeto ofrecidas en el discurso gubernamental, construcciones en base a las cuales se argumentan ciertas acciones, responsabilidades y órdenes, sostenidos estos como necesarios e irrefutables (las refutaciones están socavadas como interesadas). Así el discurso del estado emergente en distintos textos resulta coherente, la variabilidad de recursos y descripciones conlleva mismas funciones, presentando un discurso monologal, construido cuidadosamente sin fisuras internas ni contradicciones, dando mayor espesor a la demanda de cambio que es esgrimida como única respuesta responsable posible.

Si las descripciones en las cuales cobra sentido el mundo y tienen un lugar los sujetos son formas de acción que sustentan determinadas relaciones sociales, el discurso gubernamental inhabilita un diálogo profundo, enmarcando la posibilidad de una discusión seria (es decir desinteresada) dentro de los términos de las políticas defendidas (las únicas posibles y necesarias). En fin, el único diálogo posible es en torno a la modulación de la política, en ningún caso en torno al cuestionamiento de sus fundamentos, sentido y consecuencias.

ANÁLISIS DE LA VOZ POLIFÓNICA DE LOS SUJETOS DOCENTES UNIVERSITARIOS EN CONDICIONES DE PRECARIEDAD LABORAL

Si la voz de las políticas gubernamentales resulta coherente y sin fisuras, la voz de los docentes resulta más heterogénea, dando cuenta en mismos relatos de posiciones diversas, incluso opuestas. Si bien la precariedad laboral es descrita con el dolor de la precariedad en la propia vida, de la propia corporalidad, es a la vez la fuente del goce de la libertad personal y del desapego institucional. Si los académicos contratados bajo condiciones de flexibilidad desean alcanzar el grado de profesor contratado establemente, definen a estos últimos como funcionarios administrativos que lo único que hacen es defender y justificar sus puestos. Si además consideran a lo académico bajo la aspiración de espacio reflexivo, consideran que este espacio está trivializado y que incluso ellos mismos se han trivializado. Así, si bien el colectivo como posibilidad de articulación para el desarrollo de la reflexión entre docentes y la acción académica es visto como anhelable, por otro lado la relación con el otro es vista como una amenaza, amenaza que es remarcada continuamente y en distintas entrevistas

bajo el término “serrucho” que apela a aquel otro docente dispuesto a socavar nuestra base laboral para quedarse con nuestro trabajo.

Por otra parte si los estudiantes aparecen como clientes demandantes que han perdido el horizonte de la formación en el saber, participando como consumidores de la trivialización del docente, su constitución de clientes se nos revela como un nuevo desafío para formar nuevas relaciones con ellos.

En todo caso en lo que sí hay coherencia es en definir al espacio universitario, en tanto espacio de vinculación y compromiso, como escenario de un simulacro ejecutado por las direcciones universitarias y por los mismos docentes que simulan participación e interés por la institución. El compromiso es mantenido por religión o seducción, una seducción blanda y vacía ejecutada por una administración que apela al espíritu de un docente comprometido afectivamente con la universidad como espacio de saber y crítica de la sociedad, discurso con el cual los administradores demandan tiempo, pasión, incluso soporte económico de los docentes en condiciones de precariedad laboral para con la institución.

A continuación penetraré en detalle en estas tensiones que constituyen a este docente “de los nuevos tiempos”, “interfaz entre sociedad y universidad”, a partir de su propia voz, voz polifónica, compuesta por múltiples tonalidades puestas unas sobre otras, y que en conjunto conforman su subjetividad, nuestra subjetividad. Siguiendo las convenciones del sistema de Jefferson de transcripción, las voces emergentes en situación de entrevista aparecerán marcadas como (S1: 15), señalando al sujeto de entrevista y el número de página de la transcripción a la cual corresponde la cita, y las voces de la autoetnografía serán marcadas como (VS/A1) señalando la identidad del autoetnógrafo y el número de observación.

LA UNIVERSIDAD TRIVIAL COMO ESPACIO DE REALIZACIÓN

Este repertorio interpretativo se presenta como una descripción factual evaluada de la situación en la cual se constituye la experiencia del docente en condiciones de precariedad. Esta descripción da cuenta del mundo en el cual se constituye el docente. Si bien se trata de una descripción factual, es una descripción con agencia: son las políticas de educación superior las responsables de una situación, de la cual no son responsables los docentes aunque sí son sus habitantes, reproduciendo en parte ese orden.

Efectivamente el sistema de educación superior ha sido *trivializado*.

La escolarización de la universidad ha alargado los estudios universitarios, en vez de acortarlos, porque se trivializan se reducen los pregrados, y de esa manera se obliga doblemente a la gente a consumir, postgrados, por eso una carrera que se dicta en 5 años, ahora se dicta en cuatro, de hecho se está alargando a siete, porque primero tienes que hacer el pregrado y luego el postgrado, entonces estaban alargando el estudio, ¿no?

A: Alargando el negocio también...

B: Claro, justamente (0.3) claro porque los estudiantes tienen que consumir universidad (S6: 5).

Trivialización apela a la acción de hacer insignificante algo, de restarle importancia, de banalizar algo. La noción de trivialización aparece con la función de denuncia de una acción, junto con la desacreditación de la misma acción. Y la trivialización se produce al transformar a la educación superior en un negocio; es eso lo que se está denunciando, y se denuncia concretando sus efectos. Como veremos, la noción de trivialización aparece con distintas dimensiones; la primera de ellas se especifica en la misma *formación universitaria*.

A ver... es que esta formación, englobando la cantidad de universidades que están haciendo distintas carreras, de la cantidad de profesores que están haciendo clases, tenemos que pensar, cuál va a ser la calidad de los alumnos que van a salir de las universidades, que yo creo que no es menor que no estamos hablando de la calidad teórica o técnica, sino de la filosofía en la cual van a estar insertos después, ¡qué estamos generando! [...] porque es importante mirar cuál es la concepción de jóvenes que estamos construyendo con eso, cuál es la concepción de profesionales que estamos construyendo con eso, y qué va a pasar con esos profesionales después, frente a estas precariedades, porque claramente van a tener muchas más debilidades que uno, por historia ¿no? (S7: 9).

Finalmente con esto de la mercantilización de la universidad, no sólo hay inestabilidad laboral, sino que hay (precariedad:::d) (0.4) epistemológico-conceptual, o precariedad, eso, en la formación de los estudiantes universitarios, ya no hay nada de la universidad tradicional, nada de la universidad tradicional, bueno aquí entra

el que tiene plata, y el que tiene plata reivindica sus derechos, de rebeldía y eso radical, y es tan radical que se ha incorporado como una reivindicación de los derechos del cliente, el reivindicar la ignorancia (0.3) y (0.2) podemos decir que no se puede hacer nada en contra de eso, si es que alguien no está dispuesto a (0.3) trabajar sobre sí mismo en eso que sería todo lo fascista que es (.) todo, o clientelista que es, todo lo infantil que es (0.2) (S4: 7).

Los fragmentos presentados atacan la constitución contemporánea de la universidad en Chile. Haciéndose mercantilista ha precarizado su propia formación, rebajándola a un servicio clientelar. Con ello los sujetos cuestionan los efectos de esto (qué juventud estamos construyendo).

La trivialización de la universidad se transforma, también, en *trivialización de la docencia*; frente a una institución poco relevante y mercantilista, los sujetos que la hacen serán obviamente importantes sólo en cuanto produzcan beneficios tangibles.

Al desaparecer las jornadas académicas al pagarse directamente en la docencia, la gente se encontró que, y al trivializarse la docencia, no hay ninguna, no hay ninguna función docente que sea lo suficientemente valiosa por sí misma (.) como para pagarla más allá de las clases directas [...] cuando uno mira los argumentos para darles jornadas a los profesores, son todos argumentos administrativos y burocráticos, para que tenga tiempo para corregir las pruebas, para que tenga tiempo de atender a los alumnos (0.2) pero, porque ya estamos acostumbrados a esa mentalidad, a todo el mundo parecería absurdo, incluso abusivo, pagarle a alguien para que piense, estamos acostumbrados que la función docente es de una trivialidad tal que decir, le pagan para que piensen seguramente es una mentira, una hipocresía, porque ya todo el mundo asumió que los profesores universitarios no están para pensar, están para dar clases, incluso en investigación (S6: 6-7).

Los docentes describen a la trivialización de la universidad como reproducida en la misma acción docente, *trivializándose los mismos docentes*.

Yo lidié con 200 profesores de una universidad, les importaba una raja, unos intelectuales, sociólogos, ingenieros, gueones ((huevones; tipos)) inteligentes, abogados, de todo, profesores, literatos, y eso –oye háblame más rápido que me tengo

que ir a trabajar a otra universidad, y quién me paga el curso–, no es que te vamos a dar un cartón, –y a quién le importa el cartón que me van a dar ustedes–, participó en las jornadas... con esa guevía ((huevada; cosa)) me limpio el *poto* ((culo)), (0.5) no importan nada. Entonces todo cae en el vacío, todo lo que es docencia (S1: 15).

B: Ser profesor universitario es muy fácil.

A: Muy fácil, no necesitas, simplemente pararte como me decía un, otra persona, pararte y decir lo que te dijo a ti tu profesor.

B: Lo sé por mis alumnos, por mis alumnos que ahora son profesores universitarios...

A: Claro, claro y tú tienes...

B: O sea hay alumnos que son profesores universitarios y me dicen (.) de una manera muy inocente de manera muy cándida, el cuaderno de tu curso me ha servido mucho ahora que estoy haciendo clases (0.3) entonces ((ríe)) yo les digo qué lamentable, qué lamentable, porque significa que está haciendo las clases que yo hacía (S6: 9).

Si pensamos que los enunciadores son docentes en condiciones de precariedad que están hablando de docentes en la misma condición laboral, podemos darnos cuenta de que, realizando estas afirmaciones, se instala una clasificación, ya que en ambos casos se cita a terceras personas denunciadas por los hablantes. Es decir habría un docente trivial, reconocido como tal, que es distanciado del docente enunciator/denunciador. Sin embargo, la retórica ofensiva presente en estos fragmentos, si bien se dirige a los docentes en tanto irresponsables de su acción docente formativa, tiene la función de destacar los efectos de la trivialización universitaria. Si la universidad trivial sólo necesita prestadores de servicios, eso es lo que puede tener, sólo eso, prestadores de servicios, a los cuales no se les puede exigir ningún interés más allá.

Una cuarta dimensión de la trivialización de la universidad se constituye al describir la *gestión administrativa universitaria* como trivializada, y se trivializa al subjetivarse, al depender ya no de la calidad académica de la acción del docente, sino más bien de su afinidad y relaciones personales con las personas que ocupan la dirección.

B: La precarización en el régimen salarial, implica (.) una subjetivación de los derechos, en vez de haber contratos formales impersonales, hay contratos que son fuertemente subjetivos, que dependen fuertemente de relaciones interperso-

nales, y entonces en los contratos objetivos tú puedes exigir derechos, en los contratos precarios, tú tienes que trabajar privilegios, y cuando pierdes los privilegios no puedes exigir, ¿sí? Entonces el régimen contractual (.) está sostenido, en una, una, manera de ir llenando los cargos fuertemente subjetiva, fuertemente interpersonal, que pasa por las relaciones interpersonales, debido a lo cual cuestiones exclusivamente extra académicas [...] en buenas cuentas nunca te evalúan por la actividad académica, eso hace que los mejores profesores, no en el sentido pedagógico, sino en el sentido de producir conocimiento, si son conflictivos van a perder su pega ((trabajo)) independiente que los contenidos que aportan, y al revés que los profesores relativamente mediocres, que muestran una relación interpersonal adecuada pueden vivir eternamente, si, un profesor que tiene lealtad, con la institución académica inmediata, porque se puede mostrar que el poder está muy, es muy directo, o sea los profesores no dependen del decano o el director, dependen directamente del director de su departamento, un profesor leal a esa autoridad inmediata, leal en sentido subjetivo, ¿sí? puede sobrevivir a las críticas de los alumnos a las malas clases, a, puede sobrevivir a llegar atrasado, puede sobrevivir a todo un orden de contingencias afirmado en esa relación subjetiva, esa subjetivación se cruza con las realidades académicas, como las rivalidades académicas se pueden resolver de manera subjetiva, el que participó o no participó en determinado grupo, intersubjetivo, no académico, (.) pero que en el fondo no están participando ahí por una razón académica (0.2) eso hace que de un punto de vista académico, tiendan a homogeneizar a los profesores, y eso en una determinada línea, y eso produce que cuando cambia la dirección de una unidad académica, de una escuela de una facultad, cambia toda una línea [...], y entonces el derecho de los académicos a desarrollar líneas propias (.) es de hecho diluido, diluido por un estilo contractual que favorece la relación interpersonal, por sobre los derechos objetivos por decirlo así (S6: 15).

El fragmento anterior es esclarecedor, utilizando la descripción da cuenta de un mundo con demandas a la acción, pero además da cuenta de un sujeto capaz de análisis: el sujeto enunciador.

Destaco esto porque si el repertorio interpretativo refiere a la trivialización, los sujetos se posicionan señalando un orden académico no trivial, ante el cual se puede describir, clasificar, evaluar el estado de las cosas como trivial. Ese orden no trivial es la acción académica, y la gestión de las descripciones que reúne este repertorio tiende a denotar la misma acción académica en tanto analítica reflexiva; aplicando análisis y reflexión sobre la propia experiencia realiza una indicación, mediante su acción, de lo que debiera ser el mundo académico. Menciono esto en esta parte, pero solicito al lector mantenerse atento a cómo aparece la acción descriptiva analítica como forma de gestionar las propias descripciones. Me parece relevante ya que, si el mundo universitario es descrito como trivializado, la gestión de las descripciones intenta actuar el polo opuesto: lo no trivializado.

Siguiendo con la trivialización de la gestión universitaria, que señala cómo el orden institucional ya no queda formalizado, hecho tangible, sino que es volatilizado, quedando determinado por las fluctuantes relaciones subjetivas, este orden social impone demandas claras a la acción:

Hay que hacerle el coloquio amoroso, al director, que hay que ser del séquito, (0.2) del feudo, yo creo que estas escuelas son verdaderos feudos, en todas las universidades, en todas, bueno, digamos en todas las privadas, son feudos (S1: 8).

Las direcciones son meros gerentes de producciones de saber, (0.1) a la dirección no le interesa saber, o no le interesa generar un espacio de análisis o de perfeccionamiento docente o ni siquiera de perfeccionamiento para los alumnos, lo que le interesa es que funcione, que si tú vas a faltar avisar con anticipación, que si vas a hacer esto, o sea que todas las cosas que se están haciendo sean informadas desde la logística, nada más. Un profesor bueno para un secretario docente es un profesor que no da problemas, no falta, entrega las pruebas a la hora, no tiene problemas con los alumnos, los alumnos lo quieren, no hay problemas, no tienen que preocuparse de ese curso (S7: 7).

Si los académicos señalan criterios académicos como los relevantes para evaluar la acción del docente, las direcciones universitarias son descritas como actuando a través de criterios meramente administrativos (el cumplimiento de las tareas), y/o afectivos.

El orden institucional, por lo tanto, es señalado como variable y flotante, constituido por requisitos administrativos mínimos de cum-

plimiento, pero, sobre todo, sometido a un régimen organizativo ajeno a lo que es la propia función universitaria; lo docente queda sometido al movimiento de las relaciones afectivas entre sujetos particulares, siendo la socialidad fluctuante el verdadero sustrato material, duro, de esta forma de organizar. ¿Dónde quedó la definición tradicional de institución que indicaba la dureza y trascendencia de su orden frente a las fluctuaciones de la vida social?

Si la gestión se ha trivializado, *los docentes contratados establemente* también. Si bien esta posición laboral aparece como deseada, es también fuertemente desacreditada, lo que se observa en los fragmentos que siguen:

B: (...) Yo traté en algún momento, ingenuamente, de ser como un profesor, y consolidarme, pero nunca he podido.

A: Cómo es eso (.) de profesor.

B: De ser un académico, reconocido por alguna universidad y que me den una jornada completa, y hacer solamente (clases:::), o alguna cosa de investigación, y cosas de investigación (S1: 1-2).

Yo creo que el tema es el *pituteo* ((trabajo por contactos personales)). Yo no entiendo (.) montón de gente que está apenada en cargos, no entiendo cómo están en esos cargos, pero sí entiendo cómo permanecen, (se::) codean entre ellos, se camuflan entre ellos, un poco como la ley de la guerra, se hacen narcisistas y paranoicos, (.) (se camuflan:::) y golpear para fuera, se ayudan así como a una fraternidad (S1: 9).

A: ¿Qué es lo que importa?

B: Que la máquina funcione, y que el funcionario que tiene jornada completa, media jornada, la tenga, y la (retenga::), y esa media jornada, o esa jornada, le sirva para que su nombre, que su nombre figure en algo, una página, en una publicación, en un picoteo en otro lado, pero el sistema educacional en sí, yo no creo que a nadie que le interese, no conozco a personas que estén realmente interesados, hay algunos, más encima algunos, pero están perdidos en oficinas así (S1: 15).

Los fragmentos anteriores pueden parecer contradictorios, incluso se podría pensar que los últimos dan cuenta de una frustración. Sin embargo esa lectura no está en este análisis. El primer fragmento no sólo da cuenta de un deseo, sino que constituye el lugar deseado como

aquel donde se hacen clases y se investiga. Los fragmentos precedentes señalan a personas que se defienden entre sí, en “una ley de guerra” y/o perdidos en oficinas. Estos fragmentos constituyen un docente contratado establemente, pero que lo está en otras condiciones precarias también. La universidad contemporánea en definitiva no da lugar seguro a nadie, y las relaciones a establecerse son de competencia y de ejecución de labores técnicas administrativas, no propiamente académicas.

Un último aspecto a destacar de este repertorio refiere a la trivialización de los alumnos, reducidos a clientes, y asumidos como tales, consumiendo universidad.

A: ¿Y tú sientes tus estudiantes como consumiendo tus clases?

B: Ah, por supuesto [...] Preguntándose permanentemente si lo que estoy diciendo es preguntable o no, en sentido inmediato, si no me lo van a preguntar no atiendo, ahora (0.5) (S6: 5).

B: Si la directora si, eh, la directora me echó, porque no, eh... no le acepté subir la nota a un estudiante (.) tenía un tres 3,9 supón tú, bueno, y eso significa reprobado desde mi perspectiva desde mi independencia, desde mi libertad de cátedra, mi independencia como profesional digamos (S5: 13).

El alumno cliente es descrito como no interesado en un saber, sino en resultados (lo que adquiere). La mención de este alumno cliente es también un recurso que da cuenta del orden social que se constituye al interior de la universidad, donde lo importante es la voz del cliente, lo académico es lo de menos.

LA PRECARIEDAD LABORAL ES PRECARIEDAD VITAL: LA RESISTENCIA DE LA CORPORALIDAD DEL DOCENTE

La Universidad Trivial es el mundo del cual su correlato subjetivo es la precariedad laboral. Este repertorio resulta básico en la configuración de la subjetividad del docente. Detalla condiciones existenciales con las cuales se desarrolla su vivencia laboral. El discurso es realizado fundamentalmente en primera persona, constituyéndose ellos mismos como sujetos de lo que ocurre, o en tercera persona refiriendo siempre a experiencias tomadas de primera mano. El docente es constituido en una posición de fragilidad laboral y vital, sin posibilidad de proyección de futuro, vulnerable, incluso corporalmente, y la

universidad aparece constituida como responsable y, por lo tanto, culpable de tal vulnerabilidad.

Mi maletín es mi oficina, porque yo no tengo oficina, ese es uno de los dramas de los profesores taxis... bueno... Yo me defino como un temporero de la educación, soy un trabajador de la cultura pero cuando hay, cuando hay se cosecha, cuando hay se siembra, y cuando no hay nada se padece no más (S1: 1).

Bueno, eso es lo insoportable de esta pega digamos, (que:::), semestre a semestre te juegas la vida (.) en cómo va a ser tu subsistencia digamos [...] nosotros vivimos una angustia que es episódica digamos, y que cada vez que va, que va, siendo más difícil de superar, por lo menos a mí, me es más difícil (S5: 3).

El sujeto docente aparece como sujeto a una situación de inestabilidad. Es la situación de inestabilidad la que lo apela directamente como sujeto. La responsabilidad está puesta en la situación que fuerza al sujeto a ser un temporero, nómada sin lugar fijo.

Aquí hay profes que pueden estar 8, 7 años, o mínimo 10 años en la escuela, con el mismo régimen de contrato, o con el (mismo::) trato, jugando como que son parte, pero no lo son, de hecho no hay ninguna previsión, no hay ningún respaldo, o sea, hay profesores que han tenido guagua, y no tienen (sue::llo) no más [...] Todas las profesoras mujeres que tienen guagua, al tener su pre-pos natal, o un mal embarazo, se quedan sin trabajo. Entonces no hay ningún respaldo, la universidad no responde (por:) No particularmente esto, sino que entiendo que pasa en todas partes (S2: 2).

Ahí estoy saltando de un lado a otro, otro lado, en otro lado, otro lado, y ya, a estas alturas estoy cansado, estoy aburrido, estoy preocupado además, preocupado empiezo a ponerme viejo ya, y no tengo imposiciones (S1: 10).

B: O sea si tú vas a tener hijos, el mejor momento para tener hijos es en diciembre (0.2) parir a mediados de diciembre que te permita estar (.) enero, febrero y marzo amamantándolo, para poder volver a trabajar.

A: ¿Tú lo estabas calculando así no?

B: Sí por supuesto, esa era mi (), por que si no se me corta el semestre y te quedas sin pega ((trabajo)) (S7: 5).

Estoy en cama, ayer tuve 40 grados de fiebre, estoy enfermo, en este espacio volátil que no me ofrece lugar fijo de donde agarrarme... médico para saber qué tengo, ni soñarlo... en estos momentos pienso en mi contrato laboral (prestador de servicios) y mi nula seguridad social... mi inseguridad absoluta (VS: A12).

Los sujetos nómadas no tienen ninguna seguridad vital, son vulnerados incluso en su condición corporal. Se desacredita al orden universitario, responsable y, por lo tanto, culpable de no responder por el desarrollo vital de la persona que ocupa la posición de docente y su corporalidad. La vida queda definida por la precariedad laboral.

Yo siento que las relaciones de pareja se arman desde la precariedad laboral también (S7: 6).

Tu trabajas te pagan, no trabajas no te pagan, (0.3) entonces tienes que organizar todo ese tipo de cosas, y organizar que las vacaciones no sólo son vacaciones sino son pérdida de trabajo, que es distinto, no ganas un sueldo, no es que te esté dando vacaciones, sino que gastas 100 mil pesos en las vacaciones estás gastando 200 mil mínimo, porque no estás trabajando además en esa época, no sólo la inversión en vacaciones sino la inversión que estás haciendo por no trabajar, en ese momento, entonces claramente afecta, porque empiezas a decir () quiero tener hijos quiero tener una casa, y quieres tener esto, mejor no me tomo vacaciones para poder tener la plata suficiente en el momento suficiente, [...] en el momento suficiente (S7: 6).

La precariedad por lo tanto es utilizada como la mejor categoría para describir la condición vital del docente de vinculación laboral flexible a la universidad. La precariedad cobra dimensiones vitales que exceden la proyección laboral de los sujetos y es utilizada finalmente como categoría descriptiva de un docente sin ningún tipo de seguridad social¹⁰, sin derecho a tener hijos, a tener enfermedades, a envejecer, a tener vacaciones. Y esta precariedad se vive también bajo una dimensión temporal: el tiempo es dinero... el tiempo no trabajado es dinero no habido... y esto tiene un efecto relevante tam-

10 En Chile el sistema de salud y de previsión es privado e individualizado para todos aquellos trabajadores que ganen un sueldo mayor al mínimo. Por lo tanto el trabajador está sujeto a los beneficios que como trabajador individual pueda costear; incluso los hospitales públicos cobran como privados a todos aquellos no considerados como indigentes, únicos beneficiarios de un sistema de seguridad social estatal.

bién sobre lo académico: no se paga la reflexión, ni siquiera la elaboración de un proyecto de investigación (se paga sólo cuando este ha ganado financiamiento).

S: Yo lo vivo como a contrapelo () o sea a base de reflexión, entre (almorzan:::do) entre ((ríe)) que (...) son como (entre:::) almorzando, no sé, en la (fila:::), en el (pasillo) te encuentras, () (no se entiende) o sea súper concretamente, si uno puede hacer el registro de los encuentros que hemos tenido, han sido corriendo ((esta última frase termina muy suave y lentamente) (S3: 8).

Lo académico es fines de semana, la cátedra y un par de cosas más, porque no tengo tiempo [...] como que falta ese espacio, de ocio entre comillas, no sé cómo llamarlo de reflexión () nos juntáramos de repente a mirar un texto, entre varios, estudiar, grupos de estudio entre los profesores, o hablar del tema [...] Pero que le vea una materialidad es súper obstaculizadora, materialidad (S3: 8).

Hoy es el amanecer del día domingo, el reloj de mi computador marca las 4:38 am. Horario otorgado por la generosidad de las universidades en que trabajo para que yo realice mi investigación, de la que ya se enorgullecen presentándome en sus páginas web como investigador y docente de ellas. La semana ha sido corriendo de una universidad en otra, luego de realizar 28 horas de clases presenciales, preparar exámenes, corregir trabajos, elaborar programas de cursos para el próximo semestre y haber asesorado 4 tesis, puedo al fin estar investigando (¿No era esa una de las funciones de la docencia?) El canto de los pájaros celebra el nuevo día (VS: A34).

Según Sennet (2000) es la dimensión temporal del nuevo orden laboral lo que más directamente afecta a los sujetos. Los fragmentos dan cuenta de cómo el trabajo se apodera de espacios habitualmente concebidos como personales. Los encuentros académicos se hacen en el almuerzo, en la cola; la preparación de labores académicas y de investigación, el fin de semana: no hay tiempo para la vida privada. El espacio de la autonomía ha entablado una alianza secreta con la heterorregulación del trabajo, la forma de la flexibilidad, y la nueva dimensión temporal es su signo.

Tal como vemos, si es que la universidad no incluye como tiempo de trabajo todo el tiempo necesario para su realización, invadiendo con ello el espacio de la autonomía, y transformando a los profesores

en rápidos nómadas entre universidad y universidad, la precariedad incluye necesariamente la precariedad de la docencia.

B: Yo nunca he podido comprar libros, mis libros, o son robados, son los menos, no soy un ladrón de libros, pero conozco a muchos profesores que tienen las bibliotecas (completas:::) con los libros de las universidades [...] yo tengo un curso de Michel Foucault, se llama lectura antropológica, una lectura, y no tengo libros de Michel Foucault.

A: Es con lo que uno trabaja.

B: Es como que seas mecánico y no tengas un destornillador, no tienen la llave, necesitas una llave francesa, ahí estás con unos palos dándole vuelta a la tuerca, o sea (0.3) (S1: 16-17).

B: No () más horas administrativas (0.3) para pensar por último, hay que pagarle a la gente para que piense, la gente con estas condiciones laborales no puede pensar, los intelectuales no pueden pensar, están tan preocupados de ganarse la plata...

A: Que van de un lado para otro.

B: Que van de un lado para otro que no sé que, que no tienen tiempo, () es lo que me pasa a mí, no tengo tiempo para sentarme a leer un libro, entonces podríamos decir que en eso, hay problema (S4: 13).

El trabajo universitario contemporáneo no da las condiciones para un desarrollo docente tenido como responsable, no hay herramientas, no hay espacio, no hay tiempo para el desarrollo de las labores que soportan las prácticas docentes, sean de investigación, enseñanza o reflexión. La docencia emerge como necesitada de un soporte que no hay, docencia precarizada.

Sin embargo no es sólo en base al soporte institucional en herramientas que la docencia aparece descrita como precarizada, sino también respecto a las vinculaciones entre docentes.

Hay rotación de profesores y hay exceso de carga académica (0.2) entonces tú no tienes los mismos colegas siempre, y cuando tienes los mismos colegas tienes tantos cursos que no, te saludas a los cuarenta minutos de almuerzo (.) te dices hola en los recreos... (S6: 11).

La posibilidad de establecer equipos de trabajo, que piensen en común, de distintas perspectivas digamos, piensen un problema

común, y darle sentido al trabajo universitario, en torno a problemas, temáticas, grupos de discusión, no logra darse porque me tengo que ir, porque tengo que ir a dar otra clase a otro lado, no hay posibilidad (S5: 14).

El orden laboral de sólo trabajar en prestación de servicios, sobre todo de dar clases, impone un ritmo temporal que no permite el encuentro. Si nos damos cuenta la fundamentación de la imposibilidad del encuentro es pragmática, la impone el ritmo del tiempo, no el deseo. Sin embargo, la misma desarticulación entre docentes es también justificada por el miedo al otro:

No hay una obra colectiva, no hay una carrera académica, no hay creación, no hay desarrollo, no hay oportunidad, no hay oportunidad. Yo creo que además dentro de los profesores hay mucha paranoia, yo creo que los docentes son muy paranoicos, lo he visto en muchos guevones ((huevotes=tipos)) (S1: 14).

Hay condiciones de precariedad que no (0.2) que no tienen sólo que ver con la cuestión (de::) del sustento legal [...] el problema que hay en este país de la relación a la palabra [...] podemos decir lo primero violado en Chile no fueron los cuerpos, fue la palabra (0.2) porque Pinochet fue una () es decir le estaba dando la mano a Allende el día anterior, y después en las grabaciones que todos escuchábamos en los documentales, decía “dígame que le mandamos un avión”, y después lo hacemos caer, (0.2) eso es una violación a la palabra...

A: De ahí todo lo que vino después en que todos se soploneaban unos a otros.

B: A partir de eso la palabra no tienen ningún peso, y cualquier cuestión (.) finalmente letra muerta, sabes lo que dice aquí, no lo que acordamos, un hecho que pudiera ser eso, de qué se puede hablar, y de qué no se puede hablar... (S4: 11).

B: ...Es anónima esta cuestión ((Señalando)).

A: Sí es anónimo.

B: ((Al parecer tocando la grabadora)) Ah es anónimo ((En tono de descanso)).

A: Yo soy el que proceso ((Voces superpuestas)).

B: Después nos vas a extorsionar.

A: Claro tengo la grabación ((Risas de todos)). Me encanta tu oficina (S3: 10).

Estos tres fragmentos son de carácter distinto, los primeros describen la precariedad de la vinculación social, señalando a la desconfianza en el otro como el rasgo característico para la relación entre pares. El segundo fragmento en particular hace una explicación histórica de la crisis de la palabra en el Chile contemporáneo, lo que no es leve ya que sitúa al fenómeno de desconfianza en el otro como parte de un proceso histórico relevante en el cual todos nos hemos visto involucrados, articulando así el fenómeno de la desconfianza con la descripción realizada por distintos analistas de las relaciones sociales en el Chile contemporáneo (por ejemplo Moulian, 1997). Finalmente el tercer fragmento muestra la desconfianza operando en la misma entrevista. Los temores frente al colega entrevistador, y la parodia de la relación de “aserruchamiento” entre docentes (“después nos vas a extorsionar”). Y como vemos, si las relaciones laborales están sujetas a la socialidad fluctuante de las relaciones subjetivizadas, es fácil sentirse amenazado, y es fácil amenazar...

De este modo tenemos que la construcción de un sujeto precario implica la constitución de un sujeto vulnerable y, como veíamos, vulnerado incluso corporalmente, es decir, sin poder, o sujeto a un poder precarizante. Este tipo de narración contrasta con aquel estilo narrativo mostrado como propio de los sujetos emprendedores (autorresponsables y autores de su propio éxito). Al contrario, más que reforzar el modelo social en el cual está inserta, la narrativa precarizadora tiene la función, por una parte, de desacreditar el orden actual de la universidad mostrando sus consecuencias, y, por otra parte, de *dar voz* a una experiencia de subordinación frente al poder (Gergen en Potter y Wetherell, 1987). Quiero remarcar algo... la resistencia, la inconsistencia del orden flexible de la universidad, es experienciada vitalmente, incluso corporalmente. El docente nos muestra un cuerpo que se resiste al orden que impone la actual organización universitaria: un orden que niega los cuerpos, niega la maternidad, la vejez, la enfermedad, el descanso...

Siguiendo a Parker (1992), estos discursos intentan promover al sujeto en condiciones de precariedad defendiendo, mediante la denuncia, la situación de los docentes, constituidos como enunciadores, como forma de sanción de la opresión.

LA UNIVERSIDAD COMO SIMULACRO, LOS DOCENTES COMO SIMULADORES

Si la universidad aparece sujeta a un proceso de trivialización, y sus actores desarrollados bajo condiciones de precariedad, qué ocurre entonces con la institución señalada tanto en los discursos oficiales

como en las publicidades que hoy llenan los metros y la televisión (llamando a escoger por una u otra universidad), en el sentido de que la universidad es el espacio del encuentro, pensamiento, diversidad y reflexión, hogar del futuro de la sociedad chilena. La respuesta que emerge de los discursos de los docentes es que no hay cuerpo, o es un cuerpo que se ha deshecho de los órganos que lo componen, no hay cuerpo. Por lo tanto la articulación posible es a base de seducción, los profesores se muestran seducidos mediante su participación, los administradores se autoseducen a sí mismos mostrándose las hazañas de su gestión. Todos como simuladores, es ahí que logramos construir a la institución universitaria donde no queda nada... Bienvenidos al teatro de la universidad, el gran simulacro...

Paso a mostrar este repertorio. Lo primero tiene relación con la constitución institucional de la Universidad:

La lata es que es un cuerpo docente, que la cabeza por aquí, las manos por allá todo desarmado (0.7) eso me da el tema de compromisos frente al proyecto... (S2: 11).

Insólito, o sea (.) cómo te digo (.) el tema del cuerpo, un cuerpo fragmentado, y que ahora te digo cuerpo fragmentado, aparece como en una especie de sueño, no sé si sueño o cuento o engaño también ¿no? [...] y es raro pensarlo así en que no tenemos un cuerpo docente, hay profesores pero no hay un cuerpo docente, como una sensación corporal. Cuerpo docente... (S3: 26).

Es como la fragmentación misma (0.2) sin cuerpo, además quien reside () es sin cuerpo, o un cuerpo virtual, o un cuerpo virtual o imaginario (0.6). Y para subvertir, para criticar uno tiene que andar juntos [...] qué cuerpo podemos formar, y un cuerpo que además se resiste, o sea yo lo veo como en box, una pelea cuerpo a cuerpo, si no hay cuerpo no hay pelea tampoco, entonces (0.2) (S3: 30-31).

Bueno yo creo que en los espacios de pasillo, de, se dan buenas conversaciones [...] porque siempre tienen que ser en () intersticio, o en el lado de la institución, a la vez o sea pasamos de la lógica de la institución (S3: 30).

La metáfora del cuerpo emerge con fuerza para decir que es un cuerpo sin órganos, fragmentado, que no permite la residencia a ningún miembro, espacio de fragmentación. Los encuentros posibles son extra-institucionales. Con ello se deshabilita la antigua concepción de

institución universitaria, espacio cerrado. El cuerpo universitario hoy es el cuerpo sin órganos, fragmentado, sin espacio interior. ¿Y cómo se gestiona la integración, la articulación entre órganos que no encuentran su espacio en el cuerpo universitario? ¿Cómo se gestiona el compromiso como articulador?

A: ¿Y qué visión hay desde la dirección al respecto?

B: (0.5) ¿Me metí en la pata de los (caba:llos)?

A: No, eh, eh, esto es anónimo en todo caso, así que... ((ríe con ganas))

B: Ehm, en relación a...

A: En relación al tema del compromiso.

B: (A::h) Como preocupante qué se yo...

A: Pero se siente. Por ejemplo cuando en estas reuniones. La opinión generalizada () en la reunión están todos de acuerdo, como eso todos pero al final, hablaron tres personas, en realidad siempre son tres personas las que hablan, y todas las demás, como que hacen coro a esas tres personas.

B: Sí (E::hm) (.) es anónimo ¿no es cierto?.

A: Es anónimo, sí ((ríe)).

B: Yo, opino (.) que la actitud de la dirección es como (.) bueno, a estas alturas el que quiere participar participa, el que está interesado lo demostrará [...], pero (.) yo creo que la preocupación por el docente, es puro discurso, (.) puro discurso...

A: En el fondo la dirección está con su cuento que son ellos, y tratando de armar su proyecto, que es de ellos.

B: Sí, yo opino eso.

A: O sea...

B: Casi no me siento parte tampoco del proyecto.

A: O sea, en el fondo este coro le es funcional.

B: Totalmente.

A: Porque me siento acompañado en mi cuento...

B: O por lo menos nadie discute, pocos participan, pocos mandan ideas, y que si son ideas muy distintas (0.3) fuera, esa es mi impresión (0.2) mi impresión es que la idea es la de la dirección y su familia cercana, y tratan de ponerlas... (S2: 4-5).

El fragmento anterior da cuenta de una dirección que dice estar interesada en la participación de los docentes, sin embargo su interés es sólo nominal, no habría un interés real; en efecto, la única participación posible es aquella que confirme las intenciones de la dirección.

Los docentes deben acudir a reuniones (y aquí hay una asignación de demandas a la acción) para ser el coro de las intenciones de la dirección, si no lo hacen pueden ser despedidos. Esta amenaza se ve confirmada por la conversación, en que se exige confidencialidad al entrevistador, demostrando el temor a las represalias que pudiesen ejercer las fuentes de poder ante su revelación.

La participación entonces es ejercida, bajo temor, como simulación:

Es decir que finalmente hay un efecto ahí, por ejemplo un efecto grupal impresionante digamos, en que ahí operan cosas que tienen que ver con la poca honestidad, es decir que la gente aunque lo dicen igual, o sea la gente dice, o sea la gente piensa, que no le queda otra (S4: 10).

Sin embargo, la simulación no es sólo ejercida bajo el temor; la idea de universidad y gestar universidad funciona como un mecanismo intrínseco e interno de control:

Yo diría que hay, hay, podríamos decir, hasta sería más interesante si la cuestión fuera por el lado del abuso, porque son mucho más evidentes las formas (de::) coacción [...] a mí me parece que hay otro efecto, que es un efecto más regular en Chile, que es más generalizado, que es terrible, y que es este de finalmente acogerse a una, cierta religiosidad, y que no es esta pura religión explícita, cristiana, católica o judeocristiana, digamos, de ir a la iglesia y pedirle a Dios que mejoren los asuntos, digamos, sino que finalmente las instituciones funcionan religiosamente (0.2) [...] ((la ilusión de la universidad)) sirve como, así como sirven las frases rituales de la iglesia, reivindican un sentimiento de comunidad pero que no tienen ningún contenido (0.2) y eso es religioso, entonces es un problema, porque la gente, finalmente eso, se ve compelida afectivamente a establecer un lazo (.) que lo, que restringe su acción, sobre todo su acción política en esto que podría ser (.) reivindicar ciertas acciones que pudieran tener ciertas consecuencias en un mejor trabajo, tanto en el desarrollo del trabajo como una mejor manera de relacionarse en el trabajo (.) tanto de los que contratan como los que son contratados (0.1) o, tanto como los que dan la plata como los que boletean () cualquiera sean las condiciones laborales (0.8) y eso es funesto (S4: 12).

Los docentes, en tanto comprometidos con su práctica docente y con la ilusión de la universidad, corporizada como proyecto de escuela, de universidad, línea de investigación, etc., generan un compromiso bajo la reivindicación de una comunidad que ya no existe. El cuerpo sin órganos de la universidad no sólo se articula en base a simulacro, sino que también en base a seducción, lo que concatena con el último repertorio a mostrar.

EL DOCENTE AUTOMOTIVADO: LA AUTOGESTIÓN DE LA PROPIA SEDUCCIÓN

Si en los discursos de los docentes la universidad está trivializada, conllevando con ello la trivialización de la docencia, la que tiene como correlato subjetivo la propia precariedad laboral, docente y vital, ¿cómo justifica el sujeto su lugar? ¿Es víctima de las circunstancias? ¿No había otra oportunidad laboral? Tal como veremos, este repertorio, paradójicamente con lo anterior, llena de beneficios a la posición subjetiva del docente, constituyéndola como una posición atractiva, ya que quien la ocupa es admirado y puede asombrar al otro, también es el lugar de la “farándula intelectual” y, finalmente, como toda posición de flexibilidad laboral, es defendida como el lugar de la libertad individual, el lugar de la no constricción institucional. He aquí la paradoja, si el repertorio de la precarización da cuenta de un sujeto vulnerado, este da cuenta de un sujeto libre y gozoso.

Sí, pero me decidía por la docencia en exclusiva digamos (0.2) porque encuentro una actividad sumamente gratificante (.) en términos personales, afectivos, personales profesionales también, porque lo más fascinante de la docencia es ver las caras de la gente, los ojos de la gente cuando uno dice las estupideces que dice, digamos [...] en todos, reconozco las mismas caras, las mismas miradas, y esos son los que te dejan (0.2) los que te dejan haciendo la actividad, los que le dan sentido a la actividad, es un incentivo digamos, de poder (0.2) asombrar, asombrar a la gente con (.) con las cosas que se saben [...] y eso cuando se logra eso, eso es la retribución digamos, la gente te saluda en la calle. Y hay una estudiante aquí en la universidad, me dijo “Hola Jorge, sabes no me acuerdo mucho de lo que me dijiste pero *pucha* que era importante” ((ríen juntos)) (S5: 2-3).

Podríamos decir que un momento para mí estaba toda esta cuestión de hacer clases en la universidad, y de que bueno, eso

trae, como así, () una cierta complacencia narcisista, digamos, la farándula académica (0.2) (S4: 6).

Yo me acuerdo cuando trabajaba en comunitaria, en trabajo con mujeres, me hacía ene ((much)) falta el tema académico, me sentía súper sola (0.3) académico teórico, de reflexión, había buenas reflexiones, pero acá en la universidad tienes a más acceso, a mucho más, en ese sentido, a mí me enriquece un montón, y como que me pongo al día o (0.2) repienso lo que digo, como que me ayuda también a hacer cable a tierra, lo que vivo, digamos, () porque entre mi vocación lo docente, yo, o sea, sí, yo quería ser profesora (.) nada que ver, pero no profesora de Psicología que es distinto, (0.6) ahí se cruzan las vocaciones, pero (.) el enseñar me apasiona, me entretiene, me... me gusta (S3: 28).

Los anteriores fragmentos dan cuenta de los diversos elementos que encuentra el docente para justificar el mantenimiento de su posición, aun en vistas de la declarada precariedad; los tres fragmentos dan cuenta de la adquisición de beneficios individuales como motivadores. No es la coconstrucción con el alumno, es el darme cuenta de que *yo* asombro a las personas, es *mi* participación en la farándula académica, no es la articulación con los académicos, es *mi* necesidad de reflexión. La universidad aparece como espacio de consumo también para los docentes.

La universidad para mí es una salvación, porque la universidad es un espacio de libertad, siempre es un espacio de libertad, y la docencia es un ejercicio libertario, respecto al trabajo, del mundo laboral, no tengo jefe, no tengo patrón, (0.3) los horarios son despelotados, leo lo que quiero, yo mismo veo mis contenidos, no uso corbata, voy con *chaldas* a hacer clases, entonces claro (0.2) es como un ajuste, con toda la represión que viví más horrible, esto es, hay algo ahí, hay una figura ahí extraña, entonces me (acomoda:::), esta condición de académico, me acomoda en mi vida privada, entonces la adopto (S1: 11).

La universidad trivializada, que ha precarizado todos sus vínculos quedando como un cuerpo fragmentado o sin órganos, de lo único que puede proveer al sujeto docente es de satisfacción individual de carácter "intrínseco". Según Rose (1989) en el contexto de las sociedades liberales contemporáneas la libertad individual ha sido construida como el mayor de los bienes (el principal dispositivo de control), libertad individual que debe ser ejercida orientada a la autorrealización también individual. La

docencia es constituida en este repertorio interpretativo como un espacio de libertad que permite la autorrealización de los sujetos. He aquí la operación de los mecanismos de seducción de los que habla Baudrillard (1990), seducción que es ejercida como nuevo contrato social. He aquí el trabajo juzgado desde la seducción, lo que según Bauman (1999) es uno de los principales efectos individuales de las actuales transformaciones sociales. El trabajo docente así aparece juzgado desde el consumo, quedando constituido como una actividad que sacia deseos y, por lo tanto, debe ser esencialmente individual. La gratificación del trabajo docente no está en el sueldo, está en la satisfacción de deseos individuales. “Al igual que otras actividades de la vida, ahora se somete [el trabajo] en primer lugar al escrutinio de la estética. Se lo juzga según su capacidad de generar experiencias placenteras” (Bauman, 1999: 57). Si un efecto relevante de la precarización era la desarticulación colectiva, justificada por los ritmos temporales propios del trabajo y por el temor al otro, este repertorio justifica finalmente la desarticulación como parte de una actividad que sólo, en tanto experiencia, individual, provee de las satisfacciones, objetivo del trabajo docente.

A: [...] que cuando uno hace clases que igual tú vas como individuo, que es muy...

B: Individual, y la gente te quiere porque eres tú (S7: 3).

CONCLUSIONES

El foco de este estudio es la subjetividad laboral del docente en condiciones de precariedad; hemos visto dos voces que dan cuenta de las demandas y experiencias hacia ellos/nosotros y de ellos/nosotros. Revisamos el discurso oficial con su fuerza argumentativa monolítica, la impecabilidad de una retórica que conduce a una consecuencia necesaria: la universidad debe desinstitucionalizarse¹¹ y recomponerse en base a interfaces flexibles de conexiones con el entorno (demandas formativas, de servicios profesionales y de investigación, según prioridades definidas en las políticas de Estado); como consecuencia, los docentes, definidos como principales actores, deben aceptar su precarización laboral como acto de responsabi-

11 Parece muy coherente la noción de extitución que propone Tirado (2001) siguiendo a Serres (1994): el prefijo “ex” remarca que lo que antes estaba adentro (in) queda afuera; “la extitución es una multiplicidad discontinua y virtual. Sus componentes son variados y jamás pierden esa heterogeneidad en sus actos y más que actualización constituye una potencia, una tendencia que en determinados momentos se actualiza” (Tirado, 2001: 591).

lidad social con el país, pues es el docente flexible el que está en mejor condición para generar esas interfaces.

Luego leímos los discursos de los docentes en condiciones de precariedad. Se describe una universidad descompuesta, un cuerpo sin cuerpo, que se deshace en su fragmentación, institución cuyo espacio interior es inexistente y se desintegra en flujos, he ahí una coherencia relevante que sería interesante explorar a la luz del análisis crítico de las nuevas prácticas administrativas que se orientan a la flexibilización organizacional, en la cual ninguno de sus elementos puede ser considerado fijo, externalizando la mayor parte de sus funciones.

Esta universidad fragmentada es aquella que se ha trivializado, transmutando su función tradicional de lugar de reflexión crítica y desarrollo del saber para la sociedad moderna para convertirse en una empresa mercantilizada que provee de objetos de consumo; es así que se trivializa la formación, vendiéndose como producto masivo; se trivializa la docencia y cualquiera puede ser docente; se trivializa la gestión universitaria, en la cual ya no importan cánones estrictamente académicos sino más bien administrativos y sobre todo subjetivos. Esta es la realidad, tal como es descrita, de la cual su correlato subjetivo es la precariedad laboral, docente y, sobre todo, vital. Es el docente precario el que, para satisfacer a la gestión subjetiva de la universidad, participa de la gran simulación que es en definitiva la instauración del teatro de la universidad, un gran simulacro en el cual todos aparecen mostrándose como comprometidos con la formación y un proyecto común, aunque la actividad del docente se adjudica en definitiva a la satisfacción de deseos personales. Es esto lo que justifica la posición de los docentes.

Como vemos, en el discurso de los docentes aparecen construidas dos versiones contradictorias; por un lado, la del sujeto precarizado y vulnerado incluso corporalmente y, por otro, la del sujeto autorrealizado, seducido y autoseducido por su propio lugar como docente universitario. Es significativo que la segunda versión resulta funcional al modelo, sin embargo no alcanza a abarcar la totalidad de la experiencia. El sujeto vulnerado y el autorrealizado conviven en los mismos relatos, en las mismas experiencias, en mi propia vivencia como docente en condición de precariedad laboral.

La perspectiva teórica abordada aquí no ve como un problema o, pero aún, como patología, la emergencia de distintas versiones de subjetividad en los relatos, pues los sujetos aparecen constituidos a partir de las relaciones sociales, y la sociedad en su devenir se constituye en flujos contradictorios, que se cruzan, traslapan y funden con-

tinuamente (Bajtín en Sisto, 2000; Deleuze y Guattari, 1997; Potter y Wetherell, 1987). He ahí que el sujeto resultante no puede ser “un ser prefabricado [...] sino un diálogo inconcluso con un sentido polifónico en proceso de formación” (Bajtín, 1982: 340), de modo que la subjetividad jamás está concluida como una conformación unitaria, continuamente está en diálogo y no se estabiliza jamás.

Este trabajo se presenta como una posibilidad para facilitar nuevos diálogos, en los que tengan lugar las voces silenciadas de la experiencia de la docencia universitaria en condiciones de precariedad para generar un espacio de discusión abierta, crítica y reflexiva tanto desde el sufrimiento como desde el goce de la vinculación laboral flexible en el contexto del trabajador docente. Este texto quiere formar posibilidades de nuevos diálogos y nuevas articulaciones para cuestionar hacia dónde vamos como universidad y como actores de ella, bajo preguntas radicales en torno a qué sociedad estamos constituyendo y cuáles podemos y queremos constituir.

El discurso oficial con su carácter monologante, restringiendo todo diálogo, aquí se intentó deconstruirlo mostrando los recursos bajo los cuales establece su fuerza argumentativa, mostrando las bases no cuestionadas, naturalizadas, en las cuales se funda su poder. Es necesario cuestionar la noción de sociedad del conocimiento, cuestionar su constitución y reconocernos como posibles agentes de ella. A la vez debemos deconstruir la verdad bajo la cual se aparece el nuevo *management* como la única alternativa de gestión posible. Al respecto existe una creciente crítica que empieza a tomar fuerza (ver por ejemplo Sennet, 2000; Bauman, 1999 y 2000; y desde la misma teoría administrativa, Parker, 2002 o Alvesson y Willmont, 2003), por qué asumir los diversos estudios internacionales en los que se basa la necesidad de la aplicación del nuevo *management*; de hecho los famosos “estudios recientes” citados en los textos (en T7 y T10) que corresponden a Clark han recibido consistentes críticas incluso metodológicas (ver Deem, 2001). Las naturalizaciones deben ser deconstruidas para realizar efectivamente el denominado diálogo abierto y crítico.

A su vez las contradicciones propias de la constitución subjetiva del docente no deben ser vistas como negativas, todo lo contrario, son ellas las que permitirán la transfiguración de la misma acción formativa/reflexiva de la universidad, a partir de un diálogo analítico y crítico (los docentes demostraron en las entrevistas que no han dejado de reflexionar sobre sus experiencias), que sea tenido por res-

ponsable de los propios posicionamientos; son ellos, los posicionamientos contradictorios de la vulnerabilidad del trabajador precario y el de la seducción del consumidor; los que permitirán una reflexión articulada con las experiencias contradictorias con las cuales se está constituyendo la sociedad contemporánea; reafirmando que “el yo dividido y contradictorio es el que puede interrogar los posicionamientos y ser tenido como responsable, el que puede construir y unirse a conversaciones racionales y a imaginaciones fantásticas que cambien la historia” (Haraway, 1995: 331). Es justamente su contradicción lo que lo hace “capaz de unirse a otro, de ver junto al otro sin pretender ser el otro” (Haraway, 1995: 332).

El proceso que está viviendo la universidad de constituirse en un espacio sin órganos es riesgoso, “Liberadlo [al cuerpo de sus órganos] con un gesto demasiado violento, destruid los estratos sin prudencia y os habréis matado vosotros mismos, hundido en un agujero negro, o incluso arrastrado a una catástrofe, en lugar de trazar el plan. Lo peor no es quedar estratificado, organizado, sujeto, sino precipitar los estratos en un desmoronamiento suicida o demente que los hace recaer sobre nosotros, como un peso definitivo” (Deleuze y Guattari, 1997: 165).

Necesitamos establecer diálogos críticos que permitan construir “una versión del mundo más adecuada, rica y mejor, con vistas a vivir en él y en relación crítica y reflexiva con nuestras prácticas de dominación y con las de otros” (Haraway, 1995: 321). En este sentido nuestro problema es cómo lograr un diálogo en torno a la constitución de la universidad y de los docentes en tanto actores que la gestan que nos “sea favorable a los proyectos globales de libertad finita, de abundancia material adecuada, de modesto significado en el sufrimiento y de felicidad limitada” (Haraway, 1995: 321).

Por de pronto creo que la investigación aquí presentada es una contribución, no sólo en tanto este artículo es un producto a ser difundido en la comunidad académica y quizás entre aquellos que planifican políticas educacionales, sino también en tanto estímulo para los propios académicos de las ciencias sociales a volverse hacia su propio mundo e investigarlo, ya que esa investigación puede constituirse en un espacio de reflexión no sólo para la universidad, sino para la sociedad como conjunto, ya que estamos enlazados por los mismos mecanismos subjetivadores.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvesson, M. 1999 "Methodology for Close Up Studies. Struggling with Closeness and Closure" in *Working Paper Series* (Institute of Economic Research, Lund University) N° 4.
- Alvesson, M. and Willmont, H. 2003 *Studying Management Critically* (London: Sage).
- Arellano, J. P. 1997 *Políticas para la Educación Superior* (Santiago: Ministerio de Educación).
- Arellano, J. P. 2000 *Reforma Educacional. Prioridad que se consolida* (Santiago: Los Andes).
- Aylwin, M. 2002 *Desafíos para la Educación Superior* (Santiago: Ministerio de Educación).
- Bajtín, M. 1982 (1979) *Estética de la Creación Verbal* (México: Siglo XXI).
- Bajtín, M. 1989 (1975) "La Palabra en la Novela" en Bajtín, M. *Teoría y Estética de la Novela* (Madrid: Taurus).
- Baudrillard, J. 1990 (1989) *De la Seducción* (México: REI).
- Bauman, Z. 1999 (1998) *Trabajo, Consumo y Nuevos Pobres* (Barcelona: Gedisa).
- Bauman, Z. 2000 (1998) *Globalización* (Buenos Aires: FCE).
- Bauman, Z. 2001 "Consuming Life" in *Journal of Consumer* (London: Sage).
- Bauman, Z. 2002 (2000) *Modernidad Líquida* (Buenos Aires: FCE).
- Beck, Ulrich 2000 *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización* (Barcelona: Paidós).
- Billig, M. 1987 *Arguing and Thinking: A Rhetorical Approach to Social Psychology* (Cambridge: Cambridge University Press/Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme).
- Billig, M. 1994 "Repopulating the depopulated pages of social psychology" in *Theory and Psychology* (London: Sage) Vol. 4, N° 3.
- Brunner, J. J. 1994 "Educación Superior: Chile en el Contexto Internacional Comparado" en *Documentos de Trabajo* (Santiago: FLACSO-Programa Chile) Serie Educación y Cultura, N° 44.
- Brunner, J. J. 1999a "La Educación Superior Frente a los Desafíos del Futuro". Discurso de Inauguración del Año Académico (Valparaíso: Universidad de Valparaíso).
- Brunner, J. J. 1999b "El Sistema Universitario Chileno". Presentación ante la Honorable Cámara de Diputados, 9 de junio.
- Brunner, J. J. 1999c "La Educación Superior en Chile: Tendencias y Perspectivas". Conferencia Organizada por el Ministerio de Educación y el Banco Mundial (Montevideo).
- Brunner, J. J. 2000 "La Educación Superior: Desafíos y Tareas". Discurso de Incorporación a la Academia de Ciencias Sociales, Políticas y Morales (Santiago de Chile).

- Brunner, J. J.; Courard, H. y Cox, C. 1992 *Estado, Mercados y Conocimiento: Políticas y Resultados en la Educación Superior Chilena 1960-1990* (Santiago: Foro de la Educación Superior).
- Clark, Burton R. 2000 *Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación* (México: UNAM/Porrúa).
- Comisión de Estudio de la Educación Superior 1990 *Una Política para el Desarrollo de la Educación Superior en los '90* (Santiago: Ministerio de Educación).
- Consejo Superior de Educación (CSE) 2004 *Índices 2004*.
En <<http://www.cse.cl/>>.
- Currie, J. and Newson, J. (eds.) 1998 *Universities and Globalization: Critical Perspectives* (Thousand Oaks: Sage).
- Deem, R. 2001 "Globalisation, New Managerialism, Academia Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the local dimension still important?" in *Comparative Education* (London: Taylor & Francis) Vol. 37, N° 1.
- Deleuze, G. y Guattari, F. 1997 (1980) *Mil Mesetas: Capitalismo y Esquizofrenia* (Valencia: Pre-Textos).
- Denzin, N. 2001 "The reflexive interview and a performative social science" in *Qualitative Research* (London: Sage) Vol. I, N° 1.
- Denzin, N. and Lincoln, Y. 2002 "Introduction" in Denzin, N. and Lincoln, Y. (eds.) *The Qualitative Inquiry Reader* (Thousand Oaks: Sage).
- Denzin, N. and Lincoln, Y. 2003 "Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research" in Denzin, N. and Lincoln, Y. (eds.) *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues* (Thousand Oaks: Sage).
- Derrida, J. 2002 "Globalización del Mercado Universitario, Traducción y Restos" en *Revista de Crítica Cultural* (Santiago) N° 23.
- Edwards, D. and Potter, J. 1992 *Discursive Psychology* (London: Sage).
- Gadamer, H. G. 1995 (1975) *Verdad y Método I* (Salamanca: Sígueme).
- Gergen, M. and Gergen, K. 2003 "Qualitative Inquiry: Tensions and Transformations" in Denzin, N. and Lincoln, Y. (eds.) *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues* (Thousand Oaks: Sage).
- Germano, J. W. 2001 "Mercado, Universidade, Instrumentalidade" en Torres, C. A. (comp.) *Paulo Freire y la Agenda de la Educación Latinoamericana en el Siglo XXI* (Buenos Aires: CLACSO).
- Glaser, B. and Strauss, A. 1999 (1967) *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research* (New York: Aldine de Gruyter).
- Gorz, A. 1997 (1991) *Metamorfosis del Trabajo. Búsqueda de Sentido. Crítica de la Razón Económica* (Madrid: Sistema).
- Habermas, J. 1991 (1967) *Conocimiento e Interés* (México: Taurus).
- Handy, Ch. 1996 *Beyond Certainty* (Boston: Harvard Business School Press).
- Haraway, D. 1995 (1991) *Ciencia, Cyborgs y Mujeres. La Reinención de la Naturaleza* (Madrid: Cátedra).

- Holstein, J. and Gubrium, J. 1995 *The Active Interview* (London: Sage).
- Ibáñez, T. 1996 *Fluctuaciones Conceptuales: en torno a la Postmodernidad y la Psicología* (Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela).
- Ibáñez, T. e Íñiguez, L. 1996 “Aspectos metodológicos de la Psicología Social aplicada” en Álvaro, J. L.; Torregrosa, J. R. y Garrido, A. (eds.) *Psicología Social Aplicada* (Madrid: McGraw-Hill).
- Ibarra, E. 2002 “La ‘nueva universidad’ en México: transformaciones recientes y perspectivas” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa) Vol. 7, N° 14, enero-abril. Disponible en <<http://www.comie.org.mx/revista.htm>>.
- Instituto Nacional de la Juventud (INJ) 1996 *Financiamiento Universitario y Equidad* (Santiago).
- Íñiguez, L. y Antaki, Ch. 1994 “El Análisis del Discurso en Psicología Social” en *Boletín de Psicología* (Valencia: Universidad de Valencia) N° 44, septiembre.
- Jary, D. and Parker, M. (eds.) 1998 *The New Higher Education: Issues and Directions for the Post-Dearing University* (Staffordshire: Staffordshire University Press).
- Johnstone, D.; Arora, A. and Experton, W. 1998 *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms* (New York: World Bank).
- Katzenbach, J. and Smith, D. 1993 *The Wisdom of Teams* (Boston: Harvard Business School Press).
- Lemaitre, M. J. 2001 *Responsabilidades Públicas y Privadas en el Desarrollo de la Educación Superior* (Santiago: Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado).
- Leudar, I. and Antaki, C. 1996 “Discourse Participation, Reported Speech and Research Practices in Social Psychology” in *Theory & Psychology* (London: Sage) Vol. 6, N° 1.
- Lincoln, Y. and Guba, E. 2003 “Paradigmatic Controversias, Contradiction and Emerging Confluences” in Denzin, N. and Lincoln, Y. (eds.) *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues* (Thousand Oaks: Sage).
- Marceau, J. 1996 “La máquina de producción de conocimientos: las universidades del futuro y el futuro de las universidades” en *Universidad Futura* (México) Vol. 7, N° 20-21.
- Medá, D. 1999 (1998) *El Trabajo: un Valor en Peligro de Extinción* (Barcelona: Gedisa).
- Ministerio de Educación 1994 “Desafíos de la Educación Superior Chilena y Políticas para su Modernización”. Informe a su Excelencia el Presidente de la República (Santiago).
- Ministerio de Educación 2003 “Ejes orientadores de la Política de Educación Superior” (Santiago). Disponible en <<http://www.mineduc.cl>>.

- Moulian, T. 1997 *Chile actual: anatomía de un mito* (Santiago: ARCIS/LOM).
- Offe, C. 1997 "Precariedad y Mercado Laboral. Un análisis a medio plazo de las respuestas disponibles" en *ESK CUIS ¿Qué Crisis? Retos y transformaciones de la sociedad del trabajo* (Donostia: Tercera Prensa/Hirugarren Prentsa SL).
- Oyarzún, P. 2002 "Consideraciones sobre el tema de la misión de la Universidad de Chile" en *Revista de Crítica Cultural* (Santiago) N° 23.
- Parker, I. 1990 "Discourse: definitions and contradictions" in *Philosophical Psychology* (London: Sage) Vol. 3, N° 2.
- Parker, I. 1992 *Discourse Dynamics* (London: Routledge).
- Parker, M. 2002 *Against Management* (Cambridge: Polity).
- Potter, J. 1998 (1996) *La Representación de la Realidad: Discurso, Retórica y Construcción Social* (Barcelona: Paidós).
- Potter, J. y Wetherell, M. 1987 *Discourse and Social Psychology* (London: Sage).
- Potter, J.; Wetherell, M.; Gill, R. and Edwards, D. 1990 "Discourse: noun, verb or social practice?" in *Philosophical Psychology* (London: Sage) Vol. 3, N° 2.
- Readings, B. 1997 *The University in Ruins* (Cambridge: Harvard University Press).
- Ronai, C. R. 2002 "The Next Night Sous Rature: Wrestling with Derrida's Mimesis" in Denzin, N. and Lincoln, Y. (eds.) *The Qualitative Inquiry Reader* (Thousand Oaks: Sage).
- Rose, N. 1989 *Governing the Soul: The shaping of the private self* (London: Routledge).
- Sennet, R. 2000 (1998) *La Corrosión del carácter* (Barcelona: Anagrama).
- Serrano, J. 1996 "La Psicología Cultural como Psicología Crítico Interpretativa" en Gordo, A. y Linaza, J. L. *Psicologías, Discursos y Poder: PDP* (Madrid: Visor).
- Serres, M. 1994 *Atlas* (Madrid: Cátedra).
- Shotter, J. 1999 "Dialogue, depth, and life inside responsive orders: from external observations to participatory understanding". Conferencia dictada en el encuentro Dialogues on Performing Knowledge (Estocolmo) 21 y 22 de octubre.
- Sisto, V. 1998 "Del Signo al Sentido: aproximaciones para el estudio semiótico de la conciencia" en *Documentos de Trabajo* (Santiago de Chile: ARCIS/LOM) N° 37.
- Sisto, V. 2000 "Subjetivación, Diálogos, Gritos en la Calle: una Aproximación Heteroglósica al Estudio de la Subjetivación". Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Social, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sisto, V. 2002 "Teoría Psicológica en Acción: La Psicología Frente a las Consecuencias Psicológicas y Sociales de los Procesos de Flexibilización Laboral" en *Psicoperspectivas* (Universidad Católica de Valparaíso) Vol. I, N° 1.

- Slaughter, Sh. and Leslie, L. 1997 *Academic Capitalism: Politics, Policies & the Entrepreneurial University* (Baltimore: The Johns Hopkins University Press).
- Subercaseaux, B. 2002 “Educación Superior: Chile ¿Ejemplo o contraejemplo?” en *Revista de Crítica Cultural* (Santiago) N° 23.
- Tirado, F. J. 2001 “Los Objetos y el Acontecimiento: Teoría de la Socialidad Mínima”. Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología Social, Universitat Autònoma de Barcelona, mimeo.
- Wetherell, M. and Potter, J. 1992 *Mapping the Language of Racism: Discourse and the Legitimation of Exploitation* (Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf).
- Wiesenfeld, Esther 2000 “Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas” en *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research (On-line Journal)* Vol. I, N° 2.
En < <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>>.
- Willig, C. 2001 *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method* (Buckingham: Open University Press).
- Woolgar, S. 1991 (1988) *Ciencia: Abriendo la Caja Negra* (Barcelona: Anthropos).

Este libro se terminó de imprimir en el
taller de Gráficas y Servicios SRL
Santa María del Buen Aire 347
en el mes de octubre de 2005.
Primera impresión, 2.000 ejemplares

Impreso en Argentina